



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

APRENDER, REFLETINDO SOBRE UM PERCURSO PROFISSIONAL

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Ana Maria Alves Batista de Sousa

Porto, dezembro 2013



CATÓLICA PORTO

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Aprender, refletindo

... sobre um percurso
profissional

Ana Maria Alves Batista de Sousa

**Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação**

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves

Porto, dezembro 2013

“Enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida. Es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.”

Miguel Santos Guerra, 2012

Sumário

No âmbito da ação supervisiva, surge necessária uma reflexão sobre os quadros teóricos e os contributos que estes afiguram para a minha ação docente. Assim, trato neste trabalho de refletir sobre os momentos da minha carreira docente, nomeadamente sobre os que se referem a funções avaliativas e/ou supervisivas.

Tendo iniciado a minha vida profissional como educadora, prossegui estudos em Ciências Religiosas, cujo último ano é de estágio supervisionado. Enquanto professora de EMRC, desempenhei também funções enquanto Representante de Grupo Disciplinar, Coordenadora de Departamento, Membro do Conselho Geral e Orientadora de Estágio (este último particularmente relevante para este trabalho). Balizados estes episódios, procuro fazer uma investigação de quadros teóricos sobre supervisão, à luz dos quais elaboro uma posição crítica, numa perspetiva de reflexão para a ação.

Defendo no trabalho o modelo de investigação-ação como estratégia privilegiada de formação inicial, em ordem à autonomia, com os pressupostos de negociação, comunicação e colaboração na prática docente, em geral, e no estágio supervisionado, em particular. No que respeita ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, defendo que a estimulação do carácter reflexivo deve acompanhar a prática profissional, visando a reconstrução pessoal para a transformação social.

Palavras-chave: supervisão; reflexão; investigação-ação; profissionalidade; colaboração; autonomia; avaliação.

Abstract

Within the supervision action, a reflection on the theoretical frameworks and the contributions that they seem to share my teaching comes necessary. Therefore, I treat this work to reflect on the moments in my teaching career, particularly on those relating to evaluative and/or supervision functions.

Having started my professional life as an educator, I continued studies in Religious Studies, in which last year consists of a supervised practice. While Catholic Religious and Moral Education's teacher, I also played roles as Representative for Discipline Group, Department Coordinator, Member of the General Council and Practice Supervisor (this one is particularly relevant to this work). Established these episodes, I try to do an investigation of theoretical frameworks for supervision, from where I elaborate a critical position, in a perspective of reflection to action.

I advocate in this project the model of action research as a privileged strategy of initial training in order to autonomy, with the assumptions of negotiation, communication and collaboration, in teaching practice in general, and supervised training in particular. With regard to professional development through life, I argue that stimulation of the reflective character must accompany the professional practice in order to personal reconstruction for social transformation.

Keywords: supervision, reflection, action research, professionalism, collaboration, autonomy; review.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL	11
1. ENQUADRAMENTO NORMATIVO	11
1.1. Legislação geral	11
1.2. Legislação específica de EMRC	15
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
2.1. Ser professor	21
2.2. Ser profissional	30
2.3. Ser professor de EMRC	34
2.3.1. A identidade de EMRC	34
2.3.2. A identidade do professor de EMRC	37
2.4. Modelos de supervisão	40
2.4.1. Conceito de supervisão pedagógica	41
2.4.2. O meu olhar sobre a supervisão pedagógica	44
2.4.3. Síntese de alguns modelos de supervisão pedagógica	47
CAPÍTULO II - REVISITAR AS PRÁTICAS EM AÇÃO	52
1. Pontos significativos do meu percurso profissional	52
2. Modelo de estágio em EMRC	61

CAPÍTULO III - CONTRIBUTOS PARA UM MODELO DE SUPERVISÃO DOS PROFESSORES DE EMRC / FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA	73
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil do Professor de acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto	28
Quadro 2 – Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica	38
Quadro 3 – Excerto da grelha de avaliação utilizada na prática de ensino supervisionado, Estágio de EMRC, UCP – Porto	43
Quadro 4 – Friso cronológico da minha atividade profissional	52
Quadro 5 – Cronograma para Estágio Supervisionado em EMRC	76
Quadro 6 – Grelha de registos mensais	78

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização de *Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes*.

Tendo como fundamento a reflexão sobre a ação, o trabalho desenvolve-se a partir da reflexão sobre a minha carreira profissional, em particular sobre os momentos em que desempenhei funções de supervisão e/ou avaliação. O corpo do trabalho procura, deste modo, perceber e coletar vários contributos teóricos que possibilitem estruturar um discurso sobre episódios pessoais.

O trabalho divide-se em três partes. Na primeira parte, procedo a um enquadramento normativo e um enquadramento teórico. Na segunda parte, tem lugar um relatório reflexivo e teoricamente fundamentado sobre as minhas práticas (modelo em ação). A terceira parte consiste numa sugestão de trabalho, com contributos para um modelo de supervisão dos professores de EMRC – formação inicial e contínua.

Quanto à primeira parte, começo por mostrar a disciplina de EMRC no enquadramento geral do sistema de ensino português, bem como documentos de âmbito internacional considerados pertinentes para se perceber o espaço da dimensão religiosa na formação da pessoa. Num segundo momento, descrevo a disciplina de EMRC com a legislação específica da disciplina.

Deste primeiro enquadramento – normativo –, surge clara a robustez legislativa e a pertinência que a disciplina demonstra dentro dos objetivos de ensino português e das orientações de liberdade cultural, política e religiosa internacionalmente aceites.

No que respeita ao enquadramento teórico, nomeio alguns autores e os seus contributos para a definição do conceito de *escola*. Tento perceber do que se fala

quando nos referimos a esse conceito e quão abrangente e implicativo é o seu alcance. Mostro possíveis definições para *ser professor*, que vão desde o simples possuidor de saberes diversos até ao agente reflexivo que tem um papel ativo na transformação social. Refletindo sobre o conceito de *profissionalidade*, tento mostrar o acréscimo à atividade docente de ter presentes: a sua *função*, que tem por finalidade fazer com que o outro se aproprie do conhecimento; o seu *saber*, que requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes; o seu *poder*, dado que se inclui numa comunidade de pares com responsabilidades; e a *flexibilidade* sobre a sua prática, com o objetivo de melhorar a eficácia da sua ação.

O trabalho prossegue com uma reflexão mais específica do *ser professor de EMRC*, onde começo por afirmar a *identidade da disciplina*, em particular o contributo que presta à formação da personalidade, contribuindo para uma perspetiva de “*projeto de vida enriquecido pelos valores humanizantes do Evangelho que dão conteúdo à liberdade e fundamento à dignidade e à responsabilidade pessoais*” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002, (5)). Depois, passo à descrição da *identidade do professor de EMRC*. Além das orientações das instâncias diretivas da disciplina, afirmarei que me entendo como uma professora que deverá ter particular apreço pela dimensão humana do ensino e da relação com os alunos.

O enquadramento teórico segue, fazendo referência a modelos de supervisão. Neste ponto, é apresentado o *conceito de supervisão*, usando o discurso de autores que me pareceram fazer mais sentido no meu trabalho. Depois, apresento o *meu conceito de supervisão*, baseado nos contributos de autores antes apresentados; por fim, apresento uma *síntese de alguns modelos de supervisão pedagógica*.

Chegada a segunda parte do trabalho, tem lugar um relatório reflexivo e teoricamente fundamentado sobre as minhas práticas (modelo em ação). Esta será de facto a parte onde incidirei mais sobre o meu trajeto profissional, em particular nos momentos onde cumpri funções de supervisão e/ou avaliação. Esta parte começa com a apresentação de um friso cronológico onde estão marcados os momentos da minha carreira docente relevantes para esta reflexão. Refiro-me aqui ao meu início

profissional enquanto educadora, ao processo de formação na Licenciatura em Ciências Religiosas (em particular, no meu ano de estágio), às funções de avaliadora – Representante de Grupo Disciplinar, Coordenadora de Departamento e Membro do Conselho Geral –, e de forma mais focalizada nos anos em que fui Orientadora de Estágio. Convoco de forma particular as situações que se afiguraram mais desafiantes para mim no decorrer da minha carreira. As situações narradas vão desde a altura em que tive o primeiro contacto com o estágio supervisionado. Aqui, o meu papel foi de estagiária. Refiro-me também ao peculiar processo de entrada na função docente, com os medos próprios da novidade e enquanto docente de uma disciplina que tinha, por razões explicadas no corpo do trabalho, dificuldade em se afirmar perante as demais. A reflexão continua, agora de forma mais próxima, sobre o meu papel de supervisora do Estágio em EMRC. Ainda que me refira brevemente aos diferentes anos em que desempenhei esse papel, a reflexão volta-se mais para dificuldades que são transversais ao estágio, com aspetos concretos de ação supervisiva. Segue-se a descrição do *Modelo de Estágio em EMRC* (UCP, Centro Regional do Porto) e uma descrição reflexiva sobre o mesmo. Daqui, abre-se caminho à terceira parte.

A terceira e última parte deste trabalho visa pensar alguns contributos para um modelo de supervisão dos professores de EMRC. Assim, à luz dos quadros teóricos evocados e da minha reflexão sobre a prática, sugiro linhas orientadoras, reconhecendo sempre a abertura da ação a novas possibilidades, e pressupostos encontrados no método de investigação-ação para a condução do estágio mencionado. Assim, pauto-me nesta última parte por princípios de reflexão e interação, aspirando a que “*os professores desenvolvam uma atuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam*” (Moreira, 2001, p. 619). Defendo a orientação reflexiva da formação, incentivando o espírito reflexivo dos professores estagiários, bem como uma pedagogia para a autonomia.

CAPÍTULO I

Enquadramento Geral

1. ENQUADRAMENTO NORMATIVO

1.1. Legislação Geral

O enquadramento geral da disciplina de EMRC encontra-se normativamente legislado – Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Não obstante, é também fundamentado por documentos de índole nacional e internacional. Serão aqui referidos os seguintes documentos, com particular atenção à dimensão da família, liberdade religiosa e educação.

Pelo alcance inerente à sua formação, é de referenciar a Declaração Universal de Direitos do Homem, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada a 10 de dezembro de 1948, cujo texto foi publicado na I Série do Diário da República (à frente designado DR) de 9 de março de 1978. De forma sintética e no que respeita ao tema por mim tratado, sintetizo os artigos 18.º e 26.º, onde é afirmado o direito de toda a pessoa à liberdade de *pensamento, de consciência e de religião*, e que *aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos*.

Refiro também a Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, aprovada em Roma, com data de 4 de novembro de 1950. O texto foi aprovado para ratificação pela Lei n.º 65/78, de 13 de outubro, entrando no depósito do instrumento de ratificação em 9 de novembro de 1978, por Aviso

publicado na I Série do DR, de 2 de janeiro de 1979, tendo sido introduzidas as necessárias alterações decorrentes do Protocolo n.º 11 à Convenção, pela Resolução da Assembleia da República, n.º 21/97 e pelo decreto n.º 21/97, de 3 de maio, no sentido do respeito pela liberdade de pensamento, de consciência e de religião, onde se inclui o ensino.

O Protocolo n.º 1 Adicional à Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, assinado em Paris, a 20 de março de 1952, e que Portugal ratifica pela Lei n.º 65/78, de 13 de outubro, tendo sido feito o Depósito do instrumento de ratificação em 9 de novembro de 1978, através do Aviso publicado na I Série do DR de 2 de janeiro de 1979, refere, no artigo 2.º, que

“o Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas.”

No mesmo sentido aponta o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Públicos, adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na Resolução 2200 A (XXI), de 16 de dezembro de 1966, com entrada em vigor na ordem internacional a partir de 23 de março de 1976, e que Portugal aprova para ratificação pela Lei n.º 29/78, de 12 de junho.

A Constituição da República Portuguesa, com as revisões de que foi objeto pelas Leis Constitucionais n.º 1/82, de 30 de setembro, n.º 1 (89, de 8 de junho, n.º 1/92, de 25 de novembro e 1/97, de 20 de setembro, aponta no sentido mencionado, afirmando no art. 7.º que

“Portugal rege-se nas relações internacionais pelos princípios da independência nacional, do respeito dos direitos do homem, dos direitos dos povos, da igualdade entre os Estados, da solução pacífica dos conflitos internacionais, da não ingerência nos assuntos internos de outros Estados e da cooperação com todos os outros povos para a emancipação e o progresso da humanidade.”

Deste modo, as normas de direito internacional, anteriormente citadas, vinculam o Estado Português e vigoram na ordem interna portuguesa. Acresce que no n.º 5 do artigo 36.º da Constituição Portuguesa, e em conformidade com o ordenamento jurídico internacional, consta que *os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos*. Diz ainda o artigo 43.º que:

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar. 2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. 3. O ensino público não será confessional. 4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Perante o citado, *o ensino público não será confessional*. A Constituição não refere que seja *laico* ou que o Estado Português não colabora nas opções educativas de índole religiosa, nas escolas públicas, pelo que se infere, perante o ordenamento jurídico internacional e nacional, que vincula o Estado, que aos pais cabe as escolhas e que tais escolhas devem ser apoiadas pelo poder público.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 DR 201 Série I-A de 2001-08-30 aponta as dimensões em que se deve basear o perfil do professor. Este decreto declara que o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.ºs 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de

acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respetiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) para a respetiva acreditação e certificação. Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao

desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.

Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito.

1.2. Legislação Específica de EMRC¹

A *Concordata* de 2004 entre a Santa Sé e a República Portuguesa é o suporte jurídico fundamental que legitima a EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior. Em continuidade com o estabelecido na Concordata de 1940, a nova Concordata estabelece a obrigatoriedade de a República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garantir tal ensino sem quaisquer discriminações. Além disso, deve ser respeitado o carácter facultativo deste ensino e garantida a salvaguarda das competências da autoridade eclesiástica no respeitante à apresentação dos candidatos a professores e à definição de conteúdos a ministrar (cf. Artigo 19º).

Sigo referindo a legislação que orientou a disciplina ao longo das últimas décadas, como se perceberá. No final deste ponto – *legislação específica* – apresento um quadro com a atualização e organização de alguns dos Decretos-Leis e Despachos referidos. Penso ser útil pelo enquadramento histórico possível com a evolução dos mesmos. Em primeiro lugar, mostra que a disciplina não é acessória ou está dispensada de normas; em segundo lugar, com o mais recente Decreto-Lei (70/2013, de 23 de maio), percebe-se a necessária atualização.

¹ Para o enquadramento normativo geral, mas de modo mais particular no específico, usei como suporte bibliográfico a tese do trabalho de Mestrado “*O ensino da religião na escola pública*” (MARTINS, José Manuel Sevilas. Porto, 2003). O autor tem uma investigação extensiva sobre esta temática no 3.º capítulo da I Parte. Foram ainda utilizados dados de www.educris.pt (setembro de 2013).

O Despacho Normativo n.º 6-A/90, de 31 de janeiro, estabelece as habilitações próprias e suficientes para a lecionação da disciplina de EMRC e o Despacho n.º 18/ME/91, de 7 de março, regulamenta a Formação dos Professores de EMRC.

Na sequência do Despacho Normativo n.º 104/89, de 16 de novembro, que definiu, em regime de experiência pedagógica, as condições de lecionação dos princípios morais e religiosos das confissões religiosas, para além da Igreja Católica, é publicado o Decreto-Lei n.º 328/98, de 2 de novembro, que, invocando o princípio da igualdade, cria nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário,

“condições de tratamento idêntico às confissões religiosas implantadas no País, de acordo com a sua expressão social, com vista a garantir o ensino dos seus princípios orientadores, de ordem moral e religiosa.”

Deve referir-se que, no Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de novembro, se entendia que a disciplina de EMR seria

“frequentada em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, segundo opção do aluno, devendo o encarregado de educação ou o aluno maior de 16 anos ser informado, no âmbito do processo de matrícula ou da sua renovação, de tal faculdade de opção.”

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, referente ao ensino básico, e do Decreto-Lei n.º 7/2001, referente ao ensino secundário, assiste-se ao desaparecimento da Disciplina de DPS, possibilitando-se a frequência facultativa de EMR.

Entretanto, em 22 de junho de 2002, é aprovada a Lei da Liberdade Religiosa. Esta mantém a possibilidade do ensino religioso (artigo 24.º) nas escolas públicas dos ensinos básico e secundário, considerando que a EMR é *opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular*.

Relevante neste documento é também a diferença mantida, em nome dos princípios da igualdade e da proporcionalidade, entre a legislação aplicável à Igreja Católica e às demais confissões religiosas, com implementação no país, sendo de considerar as seguintes: por força do n.º 58 da Lei da Liberdade Religiosa (Lei n.º 16/2001, de 22 de junho), em conjugação com o n.º 2 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 329, de 2 de novembro, rege-se pelas disposições do Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro, mantendo-se em vigor o Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de julho, e as disposições do Despacho 121/ME/98, de 19 de junho, com a redação dada pela Portaria n.º 344-A/84, de 31 de maio, implicando, nomeadamente, que a constituição de turmas de EMRC não obedece a um número mínimo de alunos, nem é permitida a junção de turmas com alunos de anos diferentes. Já na disciplina de EMR de outras confissões religiosas, em conformidade com os normativos referidos (Lei da Liberdade Religiosa e Decreto-Lei n.º 329/98), é

“permitida a junção de alunos de anos de escolaridade diferentes e a lecionação da disciplina depende da existência de um número de candidatos à frequência de aulas dessa mesma disciplina não inferior a 10 alunos por turma.”

O Decreto-Lei n.º 323/83, antes referido, no Art. 5.º, n.º 2, afirma que os professores da disciplina de EMRC fazem parte do corpo docente dos estabelecimentos de ensino em que prestam serviço, gozando dos direitos e deveres inerentes à sua função docente. De forma particular, os professores do quadro para a disciplina de EMRC integram-se, para todos os efeitos, na carreira definida do Decreto-Lei n.º 139-A /90 com a redação dada pelos Decretos-lei 1/98 e 121/2005 bem como pelo estabelecido pelo Decreto-Lei 312/99. O Dec. -Lei n.º 407/89, com as alterações introduzidas pelo art. 12.º do Decreto-Lei 329/98 define as condições legais e específicas para efeitos de concurso. A nível geral, os professores de EMRC regem-se pelo Decreto-Lei 35/2003, alterado pelos Decretos-Lei 18/2004 e 20/2005. Mantendo uma plataforma de igualdade, os professores para a disciplina de EMRC ficam assim sujeitos ao Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da

Administração Central, Regional e Local, aprovado pelo Dec. -Lei n.º 24/84, de 16 de Janeiro (Decreto-Lei n.º 407/89, Art. 23.º).

Tendo esta legislação acompanhado durante muitos anos a disciplina de EMRC, refiro-me então à legislação que recentemente foi publicada, o que permite perceber uma necessária atualização da forma de existir da disciplina no sistema de ensino. Assim, o Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, veio estabelecer um novo regime jurídico para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, nos termos do art.º 19.º da concordata celebrada entre a República Portuguesa e a Santa Sé em 2004. A organização e atualização da legislação sobre o ensino de EMRC ficam clarificadas da seguinte forma:

- A constituição de turmas deverá obedecer aos critérios gerais em vigor, não podendo basear-se expressamente na frequência ou não frequência da disciplina de EMRC (Despacho n.º 121/ME/85, 5.1). Sempre que possível, será distribuída uma sala própria adaptada às ações didáticas específicas da aula (Desp. n.º 121/85, 6.2).
- As turmas de EMRC serão formadas, em princípio, pelos alunos pertencentes a cada uma das turmas base (Desp. n.º 121/ ME/ 85, 5.2).
- A junção de alunos apenas se poderá fazer entre 2 turmas e desde que o número daí resultante não seja superior a 22 alunos (Desp. n.º 121/85, 5.3).
- Quando num ano de escolaridade o número total de alunos matriculados em EMRC for igual ou inferior a 15, formar-se-á apenas uma turma (Desp. n.º 121/85, 5.4). Quando o número de alunos for superior a 15, poderão ser organizadas várias turmas, não devendo, porém, cada uma delas ser constituída por menos de 10 alunos (Desp. n.º 121/85, 5.5).
- Não é permitida a junção de alunos de diferentes anos ou cursos (Desp. n.º 121/85, 5.6).

Esta nova regulamentação pretendeu também reunir num mesmo diploma um conjunto de disposições que se encontravam dispersas por diversos normativos, assim como atualizar a organização do ensino da religião e moral católicas, adequando-o ao regime aplicado às demais áreas de ensino do currículo nacional, atento o seu carácter disciplinar. A publicação deste decreto-lei foi precedida pelas

consultas à Conferência Episcopal Portuguesa previstas para esse efeito (Dimas Pedrinho, Coordenador do Departamento de EMRC – SNEC).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Todos os dias penso o que é a escola. É, pelo menos ao nível conceptual, a palavra mais referida em contexto de sala de aula ou sala de professores, isto porque hoje tudo é pedido à escola. Nota-se uma considerável frequência à referência ao transbordamento da escola (Nóvoa, 2006), e há um excesso de tarefas/missões que a sociedade espera da escola.

Há a vital necessidade de um retraimento da escola (Nóvoa, 2006) para garantir bens básicos essenciais, que andam em torno do conhecimento, e que são por vezes esquecidos. Importa esclarecer que a primeira função dos docentes é fazer os alunos aprender. Em conversas diárias com os meus colegas, é a consciência dessa sua função que os motiva a quererem ser professores.

Numa reunião recente entre professores e encarregados de educação de alunos de uma turma com elevada indisciplina, perante a pergunta dos pais sobre se seria fator significativo a aparente desmotivação dos professores, todos os professores presentes foram unânimes em afirmar a sua vocação: fazer os alunos aprender (esta unanimidade pode não corresponder a uma prática unânime. Fica aqui a referência apenas ao nível de princípio). Mas para isso, hoje em dia, na escola que temos, completamente burocratizada, onde todos somos designados como “cidadãos-clientes”, numa linguagem e, atrever-me-ia a dizer, numa lógica empresarial, o tempo é efetivamente muito pouco. Tendo em conta que uma das principais funções, se não a principal, dos professores é fazer com que os alunos aprendam, penso ser fator de melhoria retirar à escola um conjunto de ações que atualmente lhe são pedidas, e que devem ser encaminhadas para as instituições, famílias, sociedade, o

que levará a que a escola se centre na aprendizagem. Neste sentido, poderá procurar identificar-se as tarefas da escola para vencer os desafios. Uma escola centrada na aprendizagem tem que estabelecer prioridades:

1.º - que os alunos atinjam um patamar de conhecimentos comuns (fazer com que todos os alunos tenham sucesso: exigência aos/dos docentes (compromisso ético dos professores);

2.º - que o professor reflita sobre os resultados escolares dos alunos;

3.º - que a escola, se focalizada na sua função principal, a aprendizagem, seja uma escola capaz de por em prática mecanismos de diferenciação pedagógica: cada aluno recebe um tratamento específico e adequado. Não é fácil operacionalizar este aspeto, uma vez que as práticas dos professores são excessivamente homogêneas e uniformes. Sente-se sempre alguma resistência em mudar. Numa escola centrada na aprendizagem, os alunos aprendem a estudar e atingem os seus níveis de excelência.

4.º que a escola seja apresentada como sociedade e não como comunidade (Nóvoa, 2006). Neste sentido, a escola deve procurar mais organizar-se como um sistema onde se vive com regras. Por outro lado, “*em comunidades, no limite, é possível viver sem regras*” (Nóvoa, 2006, p. 11). Trata esta distinção de afirmar um rigor orgânico na forma como cada um se posiciona no sistema *escola*, mostrando que esta deve evitar assumir-se como um espaço onde apenas se espera adesão confiante, simbólica, ou até generosa, ao convívio em ordem ao bem comum.

Do meu ponto de vista, a escola encontra-se ao serviço do homem, na relação com os outros e consigo próprio. Não obstante, penso que deverá ter clara a sua função e o seu alcance. Partilho, deste modo, da visão da *Conferência Episcopal Portuguesa* (CEP, 2006), a propósito do lugar da escola:

“A Escola tem uma função educativa. Transmite o património científico, cultural, ético, estético e artístico, com vista à assimilação sistemática e crítica da cultura e à aquisição de competências para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção no mundo do trabalho. A própria convivência humana que a Escola proporciona é um forte potencial de conhecimento pessoal e de integração social.”

2.1. Ser Professor

Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. Na análise de toda a reflexão existente sobre o conceito de professor, e tendo em conta a minha experiência profissional, o meu olhar sobre “o ser professor” é agora um olhar mais consciente e consistente. Da conceção assumida para o “ser professor”, decorrerão implícitas consequências. Assim, parece-me que o professor tem, acima de tudo, que ser o autor da sua prática, com a responsabilidade de interrogar sistematicamente os contextos onde a sua ação educativa decorre para sobre eles agir ativamente com vista à sua melhoria. Tem, pois, um papel ativo na transformação social, exigindo reflexão da e na ação. Isto porque o ato de ensinar é um também um ato moral, ideológico e cultural² (Alarcão, 2001) e, portanto, impõe-se uma reflexão também ao nível do domínio ético. Nada substitui o bom professor: o bom senso, o diálogo, o encontro humano, o incentivo, a motivação... Deixo este campo em aberto, pois desde sempre se procurou identificar o perfil do professor ideal, e muitos estudos na área da educação e da pedagogia orientam-se neste sentido. De facto, tal como é descrito, a propósito de uma reflexão sobre o conceito do *bom professor* (Cunha, 2008, p. 85),

“a verdade é que não existe, apesar de tudo, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um bom professor. A eficácia pedagógica só deverá ser promovida e concretizada, na sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspetos críticos da intervenção pedagógica dos professores na sua interação com os restantes níveis de responsabilidade e de participação no processo educativo”.

Reconhecendo a pertinência do discurso sobre a importância da reflexividade na e da prática profissional dos professores, não posso contudo deixar de salientar alguma dificuldade na efetivação desta prática: cada vez mais os professores estão constrangidos por mecanismo de avaliação impostos pelo Ministério da Educação, sem margem de autonomia ou de negociação, sendo, mesmo assim, responsabilizados pelos resultados que apresentam; cada vez mais é exigido aos

² Os aspetos referidos são particularmente pertinentes na disciplina de EMRC.

professores, e à escola, um sem número de respostas aos desafios do tempo atual; denota-se também que não há muito espaço para assumir como prioridade a atitude reflexiva com as suas implicações práticas, dado que a instabilidade profissional é real e o trabalho burocrático cada vez maior.

Parece-me ainda que os professores comunicam pouco, quer com o exterior, quer no interior. Apesar de este ser um tema merecedor de uma reflexão específica, entendo que a dificuldade em comunicar com o exterior poderá advir, entre outras, da seguinte razão, que me parece ser significativa: a falta de clarificação de papéis e estatutos da escola na relação com a sociedade. A comunicação entre esta e a primeira não se verifica efetiva e consequente porque a sociedade espera da escola a resolução de imensos problemas para os quais tem dificuldade em encontrar solução; da parte da escola, essa certa indefinição sobre o que é e para que existe não contribui para assumir com autoridade o discurso que estabelece com o exterior. Quanto à dificuldade de comunicação no interior, parece-me que esta terá que ver com a falta de rotinas de partilha e de colaboração. Penso que os professores associam, por vezes em demasia, os conhecimentos específicos das suas áreas às funções que desempenham. Quero com isto dizer que se assiste a uma união da identidade própria das áreas que ensinam ao modo como interagem com os pares. Parece que, por vezes, cada professor está muito isolado no seu saber específico.

Por tudo isto, penso que temos que ser nós a fazer uma reflexão sobre a nossa profissão ou então alguém vai fazê-la por nós. Os professores têm que deixar de viver uma lógica isolada, fechados na sala de aula, até porque se pode reconhecer também uma utilidade de ordem bastante prática para o processo avaliativo e formativo (Cunha, 2008, p.85).

“A autoavaliação, formação contínua e especializada, bem canalizada, poderá servir de meio terapêutico no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo.”

Entre a retórica do professor reflexivo e o *deficit* de determinadas condições de trabalho, que se prendem principalmente com a falta de tempo no horário e a

variedade de funções atribuídas, bem como um enorme empenho emocional que se confronta com os resultados efetivamente obtidos (Correia, 1999), colocam-se-nos desafios. Importa:

- Melhor organização da profissão³;
- Melhores modelos de organização dentro das escolas;
- Formação centrada nas práticas e na análise das práticas, sabendo que não é a prática que forma mas sim a reflexão sobre a prática;
- Defender a credibilidade da profissão: temos que fazer uma avaliação do nosso trabalho e prestar contas do trabalho profissional que fazemos (para nós e para os colegas);
- Ter lideranças profissionais com capacidade de intervenção política, com capacidade de comunicar mais e melhor para o exterior;
- Ganhar a confiança da sociedade e assim construir uma nova profissionalidade.

Posto isto, e o largo campo de ação implícito a toda a ação a desenvolver (os pontos sugeridos levantam por si só espaço de reflexão para outros trabalhos académicos), penso que há um fator a privilegiar ou, no mínimo, a usar, que é a escrita. A escrita constitui um dos meios principais para obter o reconhecimento social de um determinado grupo profissional. A palavra tem uma função insubstituível na construção da profissionalidade docente. Contar histórias sobre “*a vida na escola*” é uma das melhores maneiras de nos situarmos face à profissão, através de uma aproximação (*conhecimento prático*) e de uma distância (*conhecimento teórico*) que nos conduzem a valorizar a pedagogia da situação (*conhecimento deliberativo*). A escrita da prática serve um propósito de compreensão e, ao mesmo tempo, de transformação (Nóvoa, 2006).

³ Como será referido mais à frente no trabalho, saliento os pontos relativos à dimensão profissional do docente (Roldão, 2007) que penso serem uma concreta e necessária abordagem à profissão: o reconhecimento da utilidade do que faz; o domínio de um conjunto de saberes; o exercício da função com poder e autonomia; enquadramento do desenvolvimento profissional num espaço de reflexão, crítica e atualização de saberes.

Olhando a necessidade de afirmação dos aspetos próprios da vida docente (Nóvoa, 1999, p. 211), salienta-se

“a necessidade de conceber práticas de formação que não atendam apenas aos aspetos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências coletivas das profissões”.

Já no final do século passado se refletia sobre a crise do ser professor. Curiosamente e de forma muito atual, a propósito de uma reflexão sobre os dilemas da profissão docente (Nóvoa, 1995, p. 22), vemos que esta preocupação já acompanha os professores há algum tempo.

“A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc.”

Por outro lado, também é referido que a imagem do professor é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras atividades profissionais. Do meu ponto de vista, talvez este segundo ponto esteja mais desadequado do que o primeiro à realidade deste segundo decénio do séc. XXI. De qualquer modo, explica-se (Nóvoa, 1995, p.22-23) este paradoxo pela

“existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente, que pode ser útil se a soubermos apreender na sua aceção original (krisis = decisão), assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuro dos professores.”

Do meu ponto de vista, encontra aqui lugar pleno de urgência e sentido a reflexão sobre si mesmo enquanto professor; sobre a sua atividade na escola, e do lugar que esta tem na comunidade; sobre a sua relação com os outros, pares, alunos e restantes membros da comunidade educativa. Por seu lado, urge com igual força a

necessidade de todos estes refletirem por sua vez sobre o lugar do professor enquanto elemento ativamente participativo na construção, formação e educação do mundo/cultura em que se insere.

Esteve (1999, p. 117), a propósito dos desajustes muitas vezes verificados perante a aceleração da mudança social, refere a necessidade de “desenhar ou avaliar estratégias” para enfrentar esse desajuste, com o objetivo de reduzir os efeitos negativos do mal-estar docente. Para esse efeito, aponta dois planos diferentes:

“Em primeiro lugar, é preciso fazer um planeamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados⁴. Em segundo lugar, convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina⁵; a reagir às situações de ansiedade. Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando consequentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar”.

Daqui o caráter reflexivo como requisito para uma evolução e, mais do que isso, adaptação de si e do seu trabalho à realidade que o rodeia, também ela própria em evolução e sempre com realidades novas que surgem.

De facto, a propósito da criatividade no ensino, *a inovação requer a introdução de algo de novo* (Woods, 1999, p. 131). Pode resultar de uma nova combinação de fatores conhecidos ou da introdução de um novo fator numa situação já existente.

Se é verdade que, como o próprio autor diz, os professores são atores que permanentemente usam da criatividade e, digo eu, improviso (defendendo que só

⁴ Enquanto orientadora, confrontei-me com esta situação, onde um estagiário apresentou dificuldades em assumir a sua função de professor, apesar de ter sido posto em prática um modelo de acompanhamento mais próximo com a vista a superar a fragilidades que apresentava. Tal não aconteceu, pelo que o próprio estagiário acabou por desistir da sua formação.

⁵ Devo referir que durante a minha prática de supervisão e muito graças ao orientador da faculdade, este exercício de questionar sistematicamente, de desconstrução, não como mero exercício inconsequente, mas como prática regular que visa melhorar todo o processo supervisiivo, foi uma tônica sempre presente.

realmente improvisa quem muito sabe) nos vários contextos por que passa, repletos de incertezas, imprevistos e conflitos, também é verdade que “*o nível de novidade é menos dramático e menos perceptível, à medida que o professor possui uma maior experiência profissional*” (Woods, 1999, p. 131). O mesmo é dizer, *um saber de experiência feito*.

Não obstante, longe de achar que esse estatuto experimentado trazido pelo tempo insere em si a capacidade de saber tudo, digo antes que a experiência mostra precisamente que se sabe pouco (na linha do pensamento socrático, ainda que de forma redutora); e quanto mais se conhece com a experiência profissional, maior a certeza de que muito há ainda a fazer, o que reforça a premência de utilizar tudo o que se conhece, compreendê-lo, interpretá-lo, dar-lhe significado e, por fim, utilidade, no que já referi como pensamento reflexivo da ação docente.

Na dissertação “*Para uma legitimação cultural do ensino da religião*”, trabalho vencedor do *Prémio Liberdade Religiosa 2011*, a propósito da conceção de educação assumida pelo paradigma da escola cultural, é referido que educar será *aprender a ser... melhor* (Moreira, 2011, p. 45). Esta perspetiva centra-se na conceção personológica-antropológica, em que o educando é entendido como o sujeito cultural do processo educativo. Diz Moreira (2011, p.45-46) que

“ensinar mais ou melhor não é sinónimo de educar mais e melhor. (...) Porque educação, além de sabedoria, pode bem significar sageza uma vez que, nos nossos dias, abundam os sábios e minguam os sages: os primeiros avançados no saber, os segundos pioneiros no saber saber”.

Assim, a utilização da criatividade no ensino (Woods, 1999) pode, se bem orientada, depois de entendida e refletida toda a experiência acumulada, ser um forte contributo para a humanização e culturalização plena da pessoa (Moreira, 2011). O mesmo é dizer que, sabendo qual o tipo de abordagem que queremos fazer à nossa ação enquanto professores e daí, com o recurso à nossa experiência, ligar e refazer os dados que sabemos, poderemos atingir os resultados desejados enquanto docentes.

Curioso é também ver a importância que estes dois últimos autores atribuem ao *outro*. Woods (1999), ao colocar o professor no cerne da atividade educativa, mostra a possibilidade de o *eu* assumir uma atitude reflexiva. Citando Peribanayagam (1975), afirma Woods (1999, p. 132) que

“se o eu é importante, o outro também é. Ao “porem-se no lugar do outro”, os professores têm de se aperceber exatamente das atitudes e significados trazidos para a situação, dos recursos pessoais e sociais que os justificam e das possibilidades para futuras ações. O outro é tanto autorizador como fonte de motivação”.

Moreira (2011) utiliza a expressão “precedência da alteridade”, afirmando mesmo que a forma como entendemos o *outro* tem consequências na forma como entendemos a relação humana e a relação pedagógica. Para Moreira (2011, p.17),

“o Outro é o Rosto. O Rosto que tem, o Rosto dele, único e irrepetível. (...). Que (...) me olha e interpela. Acaso me suplica, me censura, me acusa, me exige. E assim me perturba, me constrange, me ordena. O Rosto do Outro é o mais da relação”.

Na mesma linha, mostra-nos Isabel Baptista, a propósito da implicação da existência de um “outro”, falando da educação como compromisso ético (Baptista, 2005, p. 45), que

“a pluralidade como realidade social deve dar lugar ao pluralismo ético. E é, justamente em nome desse valor – do pluralismo – que reivindicamos a existência do espaço de vida em comum.”

Ao superar-se medos da presença do outro, como afirmou Sartre, até às possibilidades que o outro me oferece, vemos ainda que

“a descoberta do outro, condição necessária para a descoberta de si mesmo, deve ser marcada pela consciência da interdependência e pelo sentido de proximidade que suportam a verdadeira cultura da paz.” (Baptista, 2005, p. 47)

Penso poder tirar destas visões antropológicas do carácter relacional no ensino orientações para a minha ação enquanto professora, usando da minha experiência para prever, ver e perspetivar situações concretas na vida da escola (onde incluo a sala de aula), ao mesmo tempo que assumo a importância do meu papel na atividade do ensino, naquilo que posso esperar dos outros e naquilo que os outros possam esperar de mim.

A figura do professor é realmente incontornável na sociedade em que vivemos. E é-o de forma distinta, de acordo com a época de que falemos. De possuidor de um prestígio social intocável, onde o professor era o “possuidor do conhecimento” e com uma dimensão social que abarcaria todos aqueles que lhe estivessem próximos, a um estatuto muitas vezes questionado, a quem é muitas vezes pedido que adote simultaneamente um papel de educador, de comunicador, de assistente, de legislador, de executor, de pai, o professor é sem dúvida alguém com uma visibilidade enorme nos parâmetros em que nos movemos, mas muitas vezes sem um estatuto que corresponda a todos os papéis que lhe são pedidos.

Depois desta abordagem, penso ser oportuno referir o que está descrito ao nível normativo. Assim, está delineado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto o perfil que o professor deve possuir baseado em quatro grandes dimensões:

1. Dimensão profissional, social e ética;
2. Dimensão do desenvolvimento do Ensino/Aprendizagem;
3. Dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade;
4. Dimensão do desenvolvimento profissional.

PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	<p>O professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem a função específica de ensinar, recorrendo à investigação e reflexão sobre a prática educativa, enquadrando a sua ação numa política educativa para cuja definição contribui ativamente; • Exerce a sua atividade na escola, que garante a todos um conjunto de aprendizagens diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral; • Fomenta a autonomia dos alunos em ordem à sua inclusão na sociedade;
---------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a qualidade dos contextos educativos com vista ao bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; • Identifica e respeita as diferenças dos alunos, combatendo a exclusão e a discriminação; • Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional; • Assume as exigências éticas e deontológicas associadas à prática profissional.
<p>DESENVOLVIMENTO DO ENSINO/ APRENDIZAGEM</p>	<p>O professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais que o integram; • Integra os saberes específicos da sua área e os saberes transversais e multidisciplinares; • Organiza o ensino de acordo com os paradigmas científico-pedagógicos mais adequados, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente; • Utiliza corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo, essa correta utilização, objetivo da sua ação formativa; • Utiliza, nas atividades de aprendizagem, linguagens diversificadas e suportes variados, nomeadamente as TIC, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio; • Promove a aprendizagem dos processos de trabalho intelectual, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo; • Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando saberes e experiências dos alunos; • Assegura a realização de atividades de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais; • Incentiva a utilização de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais; • Utiliza a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.
<p>PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE</p>	<p>O professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral para a cidadania democrática;

	<ul style="list-style-type: none"> • Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola; • Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa; • Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade; • Promove interações com as famílias; • Valoriza a escola enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade; • Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<p>O professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica; • Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional; • Reflete sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas; • Privilegia o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e promotor da partilha de saberes e experiências; • Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida; • Participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 1 – Perfil do Professor de acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

2.2. Ser Profissional

No texto “*O que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada*”, Roldão (1998) começa por fazer uma breve abordagem da evolução do papel do professor num passado recente, constatando que o exercício da função do

professor mudou, mas, paradoxalmente, no essencial, a sua função profissional não sofreu alteração.

Partindo dessa aparente contradição, a autora caracteriza o conceito de profissionalidade, tendo como referência os seguintes eixos propostos por Musgrave (1979) e Zeichner (1993), que caracterizam um profissional naquilo que o distingue, quer de outro profissional, quer do *técnico* ou *funcionário*. Assim, o profissional terá 1) uma determinada atividade reconhecida como útil, 2) para a qual deve dominar um conjunto de saberes, 3) exercendo-a com uma margem de poder e autonomia e 4) num quadro de desenvolvimento profissional, onde haja espaço para uma análise reflexiva que lhe permita atualizar os saberes e procedimentos com que se depara nas situações concretas. A autora prossegue, no quadro mais específico da atividade do professor, analisando como se operacionalizam na atividade que exerce os caracterizadores da profissão enunciados.

Deste modo, quanto à *função*, pode afirmar-se que a do professor é fazer aprender alguma coisa a alguém, mesmo que por vezes não o consiga com sucesso. A finalidade é fazer com que o outro se aproprie do conhecimento. Se a função fosse simplesmente dar a conhecer, não seria necessário um professor.

Quanto ao *saber*, na profissão docente, esta é uma área complexa porque requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes, mobilizando-os em torno de cada situação educativa concreta.

No que respeita ao *poder*, o profissional docente possui poder de decisão, dado que se enquadra numa comunidade de pares com responsabilidades. É pelo *poder* que o professor tem sobre o que faz, que poderá ser mais ou menos limitado que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional.

Por fim, o pleno exercício da sua profissão pressupõe a possibilidade, necessidade e capacidade de o professor refletir – *reflexibilidade* – sobre a sua prática, com o objetivo de melhorar a eficácia da sua ação.

Sendo sobejamente conhecidas as mudanças ocorridas, identificam-se quer alterações no papel social da instituição escolar e no seu conteúdo, quer causas sociais, económicas, políticas, passando pelo carácter cada vez mais multicultural e multiétnico das sociedades modernas, havendo a necessidade de criar uma interface entre uma base cultural sólida comum, mas integradora das diferenças. A própria conceção dos saberes científicos mudou, sendo que, os saberes que outrora eram circunscritos às disciplinas escolares, extravasam hoje esses limites.

Dessas transformações, decorrem também mudanças no exercício da profissionalidade. Mantendo-se as características que sempre definiram o ser professor, o que vem mudando, de acordo com a autora, é o grau de consciência crítica dos próprios profissionais face a essas componentes da profissionalidade. O que se afigura diferente é o grau de ênfase de cada uma dessas características.

Sendo óbvio o reconhecimento de uma nova relação do professor com a sua profissão, identifica-se a mudança a dois níveis: quanto ao seu papel de decisor e gestor do processo curricular e quanto ao conceito mesmo de escola, cada vez mais alargado na relação interativa com as envolventes sociais. Salienta-se, por fim, a necessidade de uma gestão colaborativa da diferenciação de práticas, do aprofundamento dos saberes e o reforço da identidade e da cultura profissional.

Na minha opinião pessoal, é de realçar a dinamicidade do conceito de professor ao longo dos tempos. Olhando para o assunto de forma escolástica, o termo original “*professor*” deriva do lat. *professu-*, «que declarou», part. pass. de *profiteri*, «declarar, anunciar». Professor era alguém que declarava em público, diante de todos. A partir de certa época, o professor passou a ser aquele que «professava», ou seja, que declarava publicamente que possuía conhecimentos em determinada área do saber e que podia transmiti-los. Note-se aqui a tradicional ideia de que “quem sabe, ensina”. Esta ideia sobrevaloriza o conhecimento científico, o que não basta para, por si só, fazer com que as pessoas aprendam.

Penso que o professor, enquanto profissional, deve ser agente de uma ação intencional, servido por técnicas didáticas e pedagógicas, cuja finalidade é fazer com

que o outro se aproprie do conhecimento, dando sentido ao que se aprende. Mais do que saber, o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Neste contexto, o papel do professor releva-se ainda mais quanto mais necessária é a integração do diversificado conjunto de saberes a serem mobilizados em torno de cada situação educativa concreta. Com tudo isto, a questão da profissionalidade mostra-se relevante em diferentes dimensões.

Em primeiro lugar, importa salientar a forma como esta deve ser clara para o próprio sujeito “*professor*”. Antes de mais, há que realçar que a forma como o sujeito se vê a si próprio enquanto profissional orientará a forma como ensina. Assim, perante a dificuldade que há entre o ato pedagógico de ensinar, que é singular, e a prática profissional que coloca ao professor um elevado número de alunos (turma), o professor poderá deparar-se com questões sobre a sua função. Não obstante, enquanto profissional, e atendendo à quarta componente referida por Roldão (1998), um permanente trabalho reflexivo sobre a sua ação possibilitará melhorá-la e adaptá-la à realidade heterogénea com que se depara. Trata-se de clarificar o caminho a seguir e a forma como a profissão implica a pessoa, seja ao nível da formação, da predisposição e motivação, do método enquanto caminho, mas também ao nível do compromisso que as características referidas no texto da autora imprimem na sua ação profissional.

Em segundo lugar, a questão da profissionalidade é importante entre pares. O docente profissional insere-se numa comunidade, sendo enriquecedor o trabalho colaborativo e, aí, a profissionalidade estabelecerá uma plataforma de diálogo e desenvolvimento de estruturas educativas.

Em terceiro lugar, ao observar a profissionalidade da sua ação, o docente desenvolverá um papel cada vez mais importante no desenvolvimento da comunidade aprendente, e esta reconhecerá a imprescindibilidade e a especificidade da sua ação educativa.

No que se refere ao perfil do professor, também Alonso (2007) descreve-o organizado em torno das quatro dimensões interrelacionadas que se apresentam

esquematizadas no já referido Decreto-Lei 240/2001, com uma perspetiva que tem pontos comuns com a visão apresentada por Roldão. Relembro apenas o último dos pontos do Decreto-Lei, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, ponto este frequentemente referido em todas as abordagens ao carácter profissional, e que aponta no sentido de o professor incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, mediante a análise problematizada e reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação. O professor desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Sabemos/sentimos que a profissão docente carece nos dias de hoje de algum prestígio. Colocam-se-nos desafios entre a retórica do professor reflexivo e a inexistência de condições de trabalho. Certo é que temos que ser nós, professores a promover o que é nosso, pois somos os legítimos promotores do nosso profissionalismo (Hargreaves, 2004).

2.3. Ser Professor de EMRC

2.3.1. A identidade de EMRC

Verifica-se que há na sociedade e na escola uma crescente necessidade de valores hierarquizados, que pautem a vida, e uma procura de transcendência e de religiosidade, sem os quais a vida perde horizontes, confina-se ao imediatismo das situações quotidianas, torna-se efémera e conduz a uma sociedade vazia de sentido.

É minha opinião que a EMRC presta um contributo valioso na formação da personalidade, na medida em que ajuda a refletir sobre a pessoa na sua radical capacidade, pois como dizia Santo Agostinho, “*hominus capax Dei est*”, isto é, o homem é capaz de Deus. Neste específico traço humano, EMRC aborda conteúdos que não se encontram em mais nenhuma disciplina. Com contributos da cultura e da religião, a pessoa identifica-se, na medida em que cria a sua identidade (Moreira,

2011). Mais, a forma como a pessoa concebe Deus influenciará a forma como a pessoa se concebe a si, aos outros e à sua relação com estes.

Assim, um espaço que permita aos alunos pensarem, antes de mais, na matriz onde se encontram, permitirá também refletirem e elaborarem a sua própria matriz, fundamentando a forma como se posicionam no mundo. Distinguindo-se do âmbito da Catequese, onde se pressupõe uma adesão à fé, EMRC mostra uma mundividência cristã onde, como esclarece a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP, 2002, (5)),

“longe de prejudicar a liberdade pessoal e a inserção social, propõe aos educandos uma interpretação integral da existência pessoal e do compromisso social e orienta-os na definição de um projeto de vida enriquecido pelos valores humanizantes do Evangelho que dão conteúdo à liberdade e fundamento à dignidade e à responsabilidade pessoais”.

Neste ambiente cultural, de acordo com a *Concordata* (2004) entre o Estado Português e a Santa Sé, a EMRC desenvolve um trabalho importante e está significativamente implantada em todos os tipos de escolas: estatais, particulares e cooperativas, incluindo a escola católica. O contributo da EMRC para o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens, parte do reconhecimento da *"componente religiosa como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade"*. Nessa perspetiva, a EMRC ajuda a amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida (CEP, 2006, (6)) e mostra que

"o Evangelho de Cristo oferece uma verdadeira e plena resposta, cuja fecundidade inexaurível se manifesta nos valores de fé e de humanidade, expressos pela comunidade crente e arraigados no tecido histórico e cultural das populações da Europa".

A dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana. Por isso, não haverá educação integral, se a mesma não for tomada em consideração; nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais. A EMRC tem, pois, um alcance cultural e *"um claro valor educativo"* (CEP, 2006, (6)). Orienta-se para *"formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria*

liberdade" (CEP, 2006, (6)). A EMRC é, por isso, oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes.

Situada na escola, a EMRC insere-se nas suas finalidades, utiliza os seus métodos e tem uma especificidade própria: *"o que confere ao ensino religioso escolar a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes"* (CEP, 2006, (8)). A EMRC tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa.

No texto *"EMRC. Um valioso contributo para a formação da personalidade"* (CEP, 2006, (9)), podemos ler que

"a EMRC interessa à Escola e, designadamente, à escola estatal. É lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir. Ao mesmo tempo, a EMRC é um alerta para referência a estas dimensões que as outras disciplinas, as atividades da escola e o próprio projeto educativo são chamados, também, a contemplar".

A disciplina tem como grandes finalidades: apreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular; conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos; estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé; adquirir uma visão cristã da vida; entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso; adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social; apreender o fundamento religioso da moral cristã; conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã; formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé; estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade; aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência (Cf. CEP, 2006).

2.3.2. A identidade do professor de EMRC

O perfil comum a todos os professores, independentemente do nível de ensino ou do grupo disciplinar, aplica-se também ao professor de EMRC. Proveniente desse aspeto comum, resulta também que é possuidor de especificidades inerentes à disciplina e, no caso particular de EMRC, do seu ser enquanto pessoa.

Se é verdade que a liberdade cultural, política ou religiosa é um facto inquestionável, também sabemos que ninguém é obrigado a professar publicamente qual a sua posição em qualquer das áreas referidas. Neste caso, o professor de EMRC apresenta-se publicamente como cristão católico. Não que tal se configure como problema, mas é o único professor de quem certamente se sabe a posição religiosa e se espera, compreensivelmente, atitudes e comportamentos coerentes com a posição assumida ao ser professor de uma disciplina que, mesmo integrada num sistema de ensino público, não deixa de ter uma orientação confessional.

O Código de Direito Canónico (CIC) define e sintetiza o professor do ensino religioso numa qualidade: a excelência ("*seja excelente pela reta doutrina, pelo testemunho cristão e pela capacidade pedagógica*" - CIC 804,2). Ao mesmo tempo, o docente de EMRC é caracterizado por três funções inseparáveis: testemunha, professor e educador. Estas três funções inseparáveis fazem parte da sua missão. Por conseguinte, o professor testemunha a fé que professa e que serve de horizonte de ação enquanto docente.

Todas as profissões requerem saberes e capacidades próprias. No caso do ensino e educação, essa tarefa requer uma vocação esclarecida e consciente das consequências da sua ação, quanto mais não seja, pelo facto de os intervenientes serem pessoas num processo de conhecimento, reflexão e apropriação do mundo.

O perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica contém aspetos que se aplicam a qualquer professor e aspetos específicos que decorrem da identidade da disciplina de EMRC. Por conseguinte, o professor de EMRC, além do disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, deve possuir, dado o carácter específico da disciplina que leciona, as seguintes dimensões:

COMO EDUCADOR

- Inspira confiança no conhecimento e compreensão dos outros através de um diálogo franco e aberto, pelo qual se aproxima dos alunos, deixando-lhes transparecer uma irrefutável sensibilidade humana;
- Mantém uma relação pessoal destinada essencialmente a facilitar o desenvolvimento psicológico e intelectual dos alunos, extensível às suas famílias, com as quais se esforça por ter um contacto permanente;
- É exemplo na capacidade de acolhimento, na atitude dialogante, na relação com os alunos e os colegas, no tratamento dos programas, no modo como procura e assegura a interdisciplinaridade;
- Compromete-se na vida da escola, entendendo-a como uma comunidade educativa e não somente como um espaço onde se dão aulas;
- Participa ativamente em todo o processo de aprendizagem, assumindo uma postura de mediador crítico em toda a ação educativa;
- Esforça-se por ser competente nos domínios científico e pedagógico.

COMO TESTEMUNHO DE FÉ

- Sente a responsabilidade de dar testemunho, porque, sendo um profissional exemplar, esta realidade é valorizada pelo facto de ser um educador que testemunha uma autêntica vivência cristã;
- É uma pessoa de Esperança, com espírito jovem e, psicologicamente, adulto e maduro;
- Tem consciência da sua "vocação" e da "missão" recebida, dado tornar-se presença evangelizadora da Igreja na Escola, através do mandato do seu Bispo.

DINAMISMO DA CONVERSÃO

- É um cristão, firme na Fé e fonte de espiritualidade;
- É um cristão que salvaguarda, junto dos alunos, a vivência da Fé, e, junto de todos os outros membros do processo educativo, a dimensão espiritual da vida;
- É um cristão que compreende as mutações tecnológicas, económicas e sociais e que perscruta os sinais dos tempos nelas contidos;
- É um cristão que preserva e desenvolve o sentimento e os fatores de identidade religiosa e cultural do Povo;

- É um cristão que reforça os valores morais e na atuação concreta;
- É um cristão que colabora com as estruturas existentes que se dedicam à implementação da justiça, da Paz e da Solidariedade para com os desprotegidos e marginalizados.⁶

Quadro 2 – Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica

Sabemos, contudo, que os esquemas educativos, escolares ou culturais, devem ser pensados e elaborados em função dos alunos que pretendem educar. As Ciências da Educação mostram-nos que a simples transmissão de conhecimentos não basta para o desenvolvimento integral dos alunos. Há uma “mestria” necessária para a função de professor (Carta Pastoral sobre a Educação, 2002, (14)).

“A autoridade do "mestre", em educação, passa mais pelo que ele vive e faz e não só pelo que diz. Mesmo nas ciências mais positivas, o aprender a aprender e o aprender a fazer resultam, essencialmente, do empenhamento comum na investigação, na experimentação e na reflexão. Educar, como processo de conduzir e alimentar, não é substituir-se ao educando: é caminhar com ele. Nesse caminho comum, os modelos e a palavra testemunhada pela vida têm lugar relevante, mesmo insubstituível. No que respeita ao aprender a viver com os outros, a relação educadores-educandos é o laboratório essencial do crescimento.”

Como defende Postic nos seus estudos sobre a relação pedagógica (2008, p. 13), esta

“...torna-se educativa quando, em vez de se reduzir à transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio, e onde começa uma aventura humana através da qual o adulto vai nascer na criança.”

No entender da *Carta Pastoral* (14), sendo a relação pedagógica também o desafio fundamental, acrescenta que “o único suporte didático consistente é o amor, sobretudo, na educação integral que inclui a educação religiosa.” Assim, entendo-me como uma professora que deverá ter particular apreço pela dimensão humana do ensino e da relação com os alunos. Mais do que um saber específico – *Teologia* –

⁶ Este quadro é público e encontra-se em www.educris.pt.

devo manear os conteúdos, objetivos, competências, metas, etc., da minha disciplina para ajudar o aluno a entender o mundo, entender os outros e entender-se a si mesmo, num processo que me coloca também a mim própria a aprender cada vez mais sobre aquilo que ensino.

2.4. Modelos de Supervisão

Começar por referir-me ao conceito de supervisão mostra-se particularmente difícil. Não que a questão nunca se me tenha colocado, mas porque, analisados vários autores, parece-me que não há propriamente um fio condutor esclarecido que una de algum modo as diferentes perspetivas. De facto, na visão de Roldão (2012), a supervisão é um dispositivo quase inexistente no nosso sistema educativo, não obstante poder ser definido conceptualmente⁷, através de diversos conceitos e paradigmas supervisivos. Restringe-se mais à formação inicial e é entendida principalmente no sentido de configurar como um dispositivo de acompanhamento para constituir uma iniciação/melhoria do desempenho.

Gostaria de deixar claro que não se trata com isto de um menosprezo pelo papel da supervisão na fase inicial. É antes um apelo necessário a que se entenda a supervisão em toda a sua capacidade e pertinência. Deve entender-se, na visão de Roldão, a supervisão como *dispositivo de transformação*, não sendo simplesmente observação de aulas, ainda que exigindo-a. A propósito, a observação de aulas será sempre parte da supervisão. Uma sem a outra ficam limitadas.

Assim, neste ponto, adoto o seguinte método: apresento neste ponto o conceito de supervisão de autores que me pareceram fazer mais sentido no meu trabalho, não me demitindo de comentar os pontos que me pareçam oportunos; de seguida, apresento o meu conceito de supervisão, baseado nos contributos de autores antes apresentados; por fim, apresento uma síntese de alguns modelos de supervisão pedagógica.

⁷ Referir-me-ei ao conceito de supervisão no ponto 1. *Conceito de Supervisão*.

2.4.1. Conceito de supervisão

Começando por salientar que o conceito de supervisão não é unívoco nem constante ao longo dos tempos, parece-me enriquecedor apresentar a perspetiva de alguns autores que são referência na área. Devo referir que usei como suporte para este ponto o trabalho realizado por Teresa Vasconcelos (2009), que se encontra no *Relatório de Unidade Curricular*, Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa, 2009.

Assim, para Flávia Vieira, o trabalho do supervisor assenta em duas dimensões importantes: dimensão analítica (prática pedagógica); dimensão interpessoal (ação recíproca entre os sujeitos) (Vieira, 2009).

Por outro lado, podemos ver a supervisão como “*a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação*” (Glickman, 1985).

Vemos ainda uma perspetiva que aponta duas direções da supervisão: a vertical e a horizontal (Sá-Chaves, 2002). A primeira diz respeito ao sentido de supervisão mais tradicional. A segunda, dirá respeito ao trabalho colaborativo (colegial ou pares). Esta aumenta o nível de intercâmbio profissional na escola.

Numa outra abordagem, a supervisão é vista a três níveis: *científico*⁸ – a relação entre o que é e o que deveria ser; *clínico*⁹ – interações colaborativas do supervisor e supervisionado; *artístico* – centra-se no estilo único do supervisionado e tenta auxiliá-lo na exploração desses potenciais (Oliveira-Formosinho, 2002).

⁸ Este nível da supervisão, ainda que tenha pontos comuns com o cenário de imitação artesã, dada a necessidade de demonstração e imitação, foi por mim trabalhado recorrendo a aulas em que os estagiários assistiam a aulas lecionadas por mim. No entanto, também devo referir que decorria no meu núcleo de estágio de forma inversa ao sugerido, pois em vez de observar o que eles faziam e depois dizer como deveria ser, os estagiários observavam primeiro como devia ser e depois lecionavam eles as aulas. Naturalmente que este sistema procura a imitação do *mestre*, mas a discussão e reflexão feitas no pós-aula eram o estabelecimento do que deveria ser, além de que tinham já um exemplo anterior a que poderia recorrer para tornar mais elucidativo o ponto de vista científico do que se esperava.

⁹ No meu estágio, este ponto era particularmente significativo na preparação de atividades ou aulas. De facto, houve atividades no decorrer do ano letivo em que os estagiários, sendo simplesmente uma atividade da escola, colaboraram comigo como que entre pares; por outro lado, se bem que eu permitia um satisfatório nível de autonomia na sugestão de atividades que os estagiários faziam, não deixei nunca de colaborar, se bem que fazendo-o sempre com o papel de supervisora.

Quanto ao último ponto – artístico –, pode facilmente referir-se alguns exemplos de valorização positiva dos estilos únicos de cada estagiário. Assim, sendo eu orientadora de três estagiários e decorrendo o ano letivo 2008/09, verifiquei que, em relação a um deles, foi evidente que a visita de estudo no final do ano letivo teria sido muito mais eficaz caso tivesse ocorrido no início do ano, tal fortalecida foi a relação entre o estagiário e os alunos. Quanto a outro, este tinha imensa facilidade em criar materiais e recursos para a sala de aula que, podendo ser melhor direcionados, eram do agrado dos alunos, implicando-os de forma positiva na aula. Quanto ao terceiro, pela segurança que demonstrava na gestão do comportamento da turma, foi fácil sugerir e explorar atividades extra-aula, que além de fortalecer a relação afetiva entre o estagiário e a turma, tinha posteriormente em situação real de aula uma continuidade dinâmica e eficaz.

São ainda apontados os dois extremos da supervisão, em que de um lado se encontra a dimensão do controlo, da administração e da avaliação dos professores, e do outro a autonomia dos professores e a orientação para o serviço. O contexto reflexivo de supervisão *“é aquele em que o profissional (supervisor e supervisionado) não se demite de refletir sobre todos os elementos do ciclo superviso”* (Oliveira-Formosinho, 2001). Deve ser um contexto reflexivo, interativo, local e participativo. A supervisão surge assim como apoio e colaboração. Na linha do pensamento de Alarcão e de Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho inclui também, além da formação inicial dos professores, a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola – professores e desenvolvimento organizacional.

A supervisão não é meramente técnica, mas deve ter em conta que se inclui num processo social. Assim, o supervisor não pode ter simplesmente uma boa formação na área da formação, mas deve também ter conhecimentos ao nível das pessoas, da sua atuação em grupo. No contexto dos estágios por mim orientados, a forma como o núcleo de estágio, e os próprios estagiários, se integram na comunidade, merece a minha particular atenção. Em primeiro lugar, porque quero que a presença de um Núcleo de Estágio em EMRC na escola seja uma mais-valia, e

que a escola o reconheça como tal. Depois, porque penso ser também meu dever o acolhimento entre pares de professores em início de carreira.

Ao nível formal, a forma como os estagiários se posicionam na escola é item de avaliação, como demonstro na grelha que transcrevo de seguida. Trata-se de um excerto da *grelha de avaliação semestral* utilizada no Núcleo de Estágio, em particular na competência comportamental (4). Daí, saliento a

“abertura ao diálogo com os vários membros da escola, a elaboração de projetos de atividades na escola, coerentes e ajustados ao Projeto Educativo e a dinamização/coordenação de ações de enriquecimento curricular disciplinares e interdisciplinares, não obstante a integração crítica dos alunos no meio sociocultural.”

	I	S	B	MB
Manifesta abertura ao diálogo com os vários membros da escola.				
Trabalha com respeito por todos os membros da comunidade escolar.				
Coopera com os Diretores de Turma e respetivos Conselhos.				
Colabora ativamente com o seu Departamento Curricular.				
Participa nos projetos e atividades das Áreas Curriculares Não Disciplinares				
Elabora projetos de atividades na escola, coerentes e ajustados ao Projeto Educativo.				
Dinamiza / coordena ações de enriquecimento curricular disciplinares e interdisciplinares.				
Revela uma atitude de abertura/colaboração com os pais.				
Revela atitude de abertura às instituições do meio sociocultural.				
Promove a integração crítica dos alunos no meio sociocultural.				

Quadro 3 – Excerto da grelha de avaliação utilizada na prática de ensino supervisionado, Estágio de EMRC, UCP - Porto

Podemos ainda perspetivar uma perspetiva crítica de supervisão (Smith, 1998). Esse processo deverá ser um processo emancipatório onde os professores têm controlo sobre a própria vida profissional em vez de serem meros distribuidores de serviço. Deve observar-se uma exploração das próprias práticas de ensino e a partilha das reflexões e aprendizagens.

Referindo agora o conceito de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) (colocação de andaimes), este é um processo de parceria entre adulto e criança, mas que pode ser aplicado à parceria supervisor/supervisionado (Vasconcelos, 1999). O supervisor, como pessoa mais experimentada, ajuda na construção do supervisionado, amparando as suas tentativas, sem nunca deixar de lhe colocar desafios que o forcem a ir mais além. É uma perspetiva socioconstrutivista, onde apenas é colocada ajuda pontual nas situações que dela necessitem, mas permite um crescimento saudável, sustentado e sustentável ao supervisionado, num conceito que começa a retirar os andaimes logo que eles não sejam necessários.

Podemos falar ainda de um outro conceito, o de “*Mesa Grande*” (Vasconcelos, 1995). Este conceito consiste em processos de troca e negociação. Há vários intervenientes no processo educativo, que se mostra dentro de um projeto ou sistema, como um organismo vivo, numa interação dialógica.

Nesta linha, parece-me também importante referir a perspetiva de Garmston, Lipton e Kaiser (2002), quando referem que o efeito mais profundo e duradouro da supervisão escolar será dependente da atenção que ela dará ao crescimento dos indivíduos que fazem parte da organização, e que, deste ponto de vista, será fundamental a compreensão dos padrões e estádios de desenvolvimento humano¹⁰.

2.4.2. O meu olhar sobre a supervisão pedagógica

A minha experiência em supervisão situa-se concretamente ao nível da formação inicial de professores, quando iniciei a orientação de estágio em EMRC. Até então, fui pontualmente chamada a exercer essa função enquanto Coordenadora de Departamento (2000-2006) e Representante de Grupo (desde 1996). Nestas duas situações, a supervisão concretizou-se numa simples análise de relatórios de colegas, da qual resultava o preenchimento de grelhas definidas pela escola e de onde surgia uma menção qualitativa do trabalho descrito. Recentemente, com a introdução da

¹⁰ Como orientadora, uma das minhas preocupações era, como já referi, os diferentes níveis de desenvolvimento profissional que os estagiários apresentam. Os designados “*planos de crescimento profissional*” ou “*supervisão por crescimento*” poderão ser um novo campo de ação a explorar.

Avaliação de Desempenho dos Docentes, o processo acabou por ser similar, uma vez que não houve uma supervisão abrangente e continuada dos colegas avaliados, não tendo eu sequer observado aulas. Em qualquer das situações, houve sempre da minha parte a intenção de introduzir um cariz formativo e dialogante neste exercício de supervisão, que se reduzia a um simples processo avaliativo, aspeto este que, sendo inerente ao conceito de supervisão, não o esgota. Supervisão não é simplesmente sinónimo de avaliação. Supervisão não é observação de aulas, mas exige-o.

Historicamente, e ainda hoje assim é, supervisão está associada às funções de inspeção, controlo e avaliação, apesar da viragem radical preconizada pelo modelo da supervisão clínica, introduzido em Portugal por Alarcão na década de 1980 (Alarcão, 1982). Flávia Vieira afasta-se dessa conceção tradicional, associada à noção de “escola reflexiva” (Alarcão, 2001), e define a supervisão como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal*, instituindo a pedagogia como seu objeto (Vieira, 2009, p. 199). Reforça, pois, a indissociabilidade das atividades supervisiva e pedagógica, fazendo parte de *um mesmo projeto*: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. No ato de auto-supervisão, as duas dimensões fundem-se, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. Quando esse ato ocorre num processo de supervisão acompanhada, essas dimensões distinguem-se, principalmente quando a supervisão é realizada por alguém com um certo nível de especialização.¹¹

¹¹ Ao longo da minha prática profissional, a supervisão foi, por vezes, um campo onde senti algum desconforto. A função de controlo e avaliação inerente ao ato supervisivo esteve demasiado presente e bloqueava qualquer iniciativa em sentido contrário. Não conseguia facilmente desprender-me do estilo diretivo tradicional para me colocar numa situação reflexiva onde, em colaboração com os restantes intervenientes (leia-se estagiários), procurar-se-ia uma visão conjunta e construtivista dos trabalhos a realizar. Penso ainda que a falta de formação científica da minha parte não me permitia olhar para mim própria com a capacidade necessária para coordenar um grupo numa perspetiva de negociação. Era, desta forma, mais fácil “controlar” do que “partilhar”.

Ao nível da formação inicial, e no caso da minha disciplina, como é sabido, muitos dos formandos frequentadores do estágio supervisionado, ou são já professores de EMRC há alguns anos, ou então podem já ter passado por um estágio supervisionado numa outra disciplina do sistema de ensino. Além de alguns *vícios pedagógicos* que essas situações podem trazer, a segunda situação pode ser uma oportunidade. O facto de haver já uma perspetiva de supervisão, ainda que no mesmo papel – formando –, pode, em certos casos, levantar questões que, longe de se afigurar como uma *provocação* ao poder instituído, quando bem utilizadas, poderão ser muito úteis. Encontra aqui espaço a dimensão formativa da supervisão com a partilha, o diálogo e a interação de todos os intervenientes. Na perspetiva crítica e transformadora de Flávia Vieira (2009), estes momentos poderão, se bem orientados, tornar mais ricos certos momentos formativos.

Esta assimetria e distinção de papéis no ato supervisivo justifica o estudo mais aprofundado da teoria e da prática da supervisão, bem como a sua afirmação como área de conhecimento, daí que se saliente a necessidade de formar os supervisores das escolas que acolhem os estagiários das instituições de ensino superior. Vieira (2009, p. 201) afirma ainda que

“a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceitualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na (re)construção da pedagogia escolar”.

Pessoalmente, ainda que concorde com a autora no essencial, e que advogue o pensamento que sustente a perfeição das práticas, parece-me difícil que um discurso tão motivador e sensato se concretize em pleno. Existem alguns constrangimentos. Em primeiro lugar, porque o tempo que há para discernir a conceptualização da educação não é o mesmo que o docente ou supervisor tem na prática; em segundo lugar, pelas diversas, e muitas vezes inesperadas, situações com que o supervisor se depara, e que são parte da também inefável capacidade humana. Não quero com isto seguir num sentido diverso ao defendido pela autora. Sei da

necessidade de linhas mestras que orientem o agir em qualquer área, e nesta também. Gostaria apenas de deixar aqui um apontamento do que me parece muitas vezes faltar ao discurso acadêmico: uma certa falta de sentido de realidade. E penso que não posso menosprezar as experiências quotidianas do supervisor, seja na sua ação enquanto tal ou mesmo na sua atividade de docência. Não é, de todo, de esquecer o *saber de experiência feito*.

Penso que a supervisão inclui também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de quem nela trabalha. O supervisor tem fundamentalmente uma tarefa formativa: compete-lhe facilitar, liderar, dinamizar a comunidade aprendente no interior da escola; ele tem também uma função de controlo da qual não pode abdicar enquanto juízo avaliativo indutor de melhoria e sempre numa lógica de interação. A *Supervisão* é, pois, um instrumento de formação/inação/mudança na escola. É lugar e tempo de aprendizagem para todos (Alarcão, 2007).

Trata o desafio da supervisão de adotar um papel exigente, que implica a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que se situam a um nível diferente da mera boa vontade, ou da disponibilidade para o cargo. Daí que me pareça que a necessidade de formação seja essencial para o desempenho destas funções.

2.4.3. Síntese de alguns modelos de supervisão pedagógica

No sentido de tentar enquadrar teoricamente os tipos de supervisão, faz-se de seguida uma breve referência a alguns desses tipos. Vasconcelos (2009) apresenta uma breve resenha evolutiva dos modelos supervisivos. Como ponto de partida, é tomada a perspectiva de Alarcão e Tavares (2003).

Assim, quanto ao cenário de imitação artesã, pode dizer-se que se trata daquele tipo de supervisão onde imperam as ideias do mestre. O saber é imutável,

passando como se de *geração em geração* se tratasse, através de métodos de demonstração e imitação.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada reconhece, ao professor um papel ativo na aplicação experimental, realça a importância da análise das variáveis no processo de aprendizagem e valoriza a inovação pedagógica.

Quanto ao cenário behaviorista, podemos falar de técnicas de microensino, com a definição operacional dos objetivos. Além disto, mostra-se como um processo onde se salienta a individualização e a responsabilidade.

Alarcão e Tavares descrevem por sua vez o cenário clínico, onde se centra a atenção na situação da sala de aula. Há aqui um apoio do supervisor ao professor nesse contexto específico. As práticas de supervisão clínica baseiam-se no estudo de situações reais do contexto da escola e têm como método a observação do comportamento em sala de aula para melhorar o ensino através da colaboração e interação entre professores e supervisores. Dizem os autores (Alarcão e Tavares, 2003, p. 25-26) que

“A ideia de colaboração é elemento-chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental, na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude ativa e a pedir a colaboração do supervisor para análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão.”

Uma das palavras-chave neste cenário é *colaboração*, entre professor e supervisor. O ciclo de supervisão passaria, assim, por 5 fases:

- 1) Encontro de pré-observação
- 2) Observação
- 3) Análise de dados e planificação da estratégia e discussão

- 4) Encontro de pós-observação
- 5) Análise do ciclo de supervisão

Pode referir-se de seguida o cenário psicopedagógico, que se orienta no sentido da identificação e resolução dos problemas da prática docente na sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica. Este divide-se em 3 etapas:

- 1) Preparação da aula com o professor
- 2) Discussão da aula
- 3) Avaliação do ciclo de supervisão

Um cenário de supervisão que se apoia em programas de formação é o cenário pessoalista. Este norteia-se por áreas como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicologia, a psicanálise... Este cenário tem em vista o desenvolvimento da pessoa do professor. É uma perspetiva cognitiva e construtivista, baseada no autoconhecimento.

Um outro cenário proposto por Alarcão e Tavares (2003) volta-se para a experiência profissional – supervisão, aprendizagem, desenvolvimento – em interação, numa dinâmica em espiral, que tem em conta os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento e ainda a atmosfera afetivo-relacional.

Glatthorn (1984) preconiza a possibilidade da supervisão diferenciada. Aqui, o professor decide que tipo de supervisão prefere: supervisão clínica, desenvolvimento profissional colaborativo, desenvolvimento autodirigido (autoformação), monitorização administrativa (esta mais voltada para cargos diretivos).

Não obstante a supervisão diferenciada sugerir que o professor decida pelo tipo de supervisão que prefere, devo dizer que na minha prática como supervisora me deparo constantemente com a necessidade da diferenciação. Porém, aqui quem tem que decidir sou eu. De facto, denoto alguma dificuldade, enquanto supervisora, em atender eficazmente à heterogeneidade do grupo, seja de estagiários, seja mesmo de alunos. Mas detenho-me aqui no núcleo de estágio. Senti, não raramente, a necessidade de adaptar a minha postura aos diferentes estagiários, pessoas com diferentes níveis de formação, diferentes capacidades, diferentes sentimentos. Aqui sou eu quem faz a diferenciação, que pode ter que assumir processos completamente diferentes, observando apenas o professor a quem se dirige. Devo também dizer que é minha opinião que a preconização dar ao professor a possibilidade de escolher o tipo de supervisão que prefere pode ser delicado em todo o processo. A supervisão diferenciada não será sempre adequada. Poderá ser eficaz e oportuna para um supervisionado que tenha alguns conhecimentos dos diferentes tipos de acompanhamento supervisionado; poderá ser um risco para o próprio supervisionado se estiver na parte mais inicial da sua formação. É um tipo de supervisão que requer pré-requisitos na área da formação.

Um outro modelo de supervisão é o modelo de investigação-ação. Consiste num questionamento sistemático da prática educativa, pela sua dinâmica cíclica de ação/reflexão: os resultados da reflexão são transformados em *praxis* que, por sua vez, origina novos motivos de reflexão que integram, não só a formação obtida, mas também o processo apreciativo do professor em formação. Traduz-se numa metodologia que liga efetivamente a teoria e a prática: investigação com aplicação prática no processo educativo. Apoia-se fortemente na observação de aulas através de um ciclo autoavaliativo – planificação-ação-observação-reflexão (aqui, semelhante ao modelo de supervisão clínica) –, adicionando a vertente investigativa do processo. Tem uma natureza prática e situacional pois é realizado pelo próprio professor que tem de lidar com um problema específico numa situação concreta, à qual tem que dar uma resposta imediata. Visa uma orientação democrática e emancipatória. Se inicialmente a questão era “*como melhorar o que faço?*”, gradualmente vai passar a ser “*como ajudar os meus alunos a aprender melhor?*”. É

assim uma pedagogia centrada no aluno e no desenvolvimento da sua autonomia. O professor estagiário seleciona estratégias de investigação/ação de acordo com a problemática e objetivos do processo e características dos seus alunos, adequando-as ao contexto de intervenção.

Neste modelo são muito importantes os registos processuais do professor, por exemplo, com um diário de investigação, onde o professor é levado a refletir sobre as estratégias desenvolvidas. Ao supervisor da escola compete acompanhar os projetos de investigação/ação dos professores estagiários, embora não seja responsabilizado pelo decorrer dos mesmos.

No final deste primeiro capítulo, em jeito de síntese, realço que se verifica que a disciplina de EMRC se encontra bem estruturada ao nível normativo, seja geral, seja específico. Este aspeto denota a importância da mesma e a atenção que lhe é devida. Neste quadro, enquanto professor, e professor de EMRC, há toda uma exigência intrínseca que deve ser integrada em todos os níveis da sua formação. Enquanto orientadora, de acordo com conceitos e pressupostos supervisivos, parece-me ser particularmente necessária a estimulação de um espírito reflexivo, primeiramente na minha prática, e consequentemente nos meus estagiários, em ordem à melhoria de todas as aprendizagens, dos alunos e dos professores.

CAPÍTULO II

Revisitar as práticas em ação

1. Pontos significativos do meu percurso profissional

Tendo em conta o carácter reflexivo deste trabalho, surgiu a necessidade de encontrar e definir quais os pontos significativos do meu percurso profissional que pudessem constituir contributos para uma dinâmica construtiva e consequente no meu trajeto enquanto docente, em particular em funções supervisivas. Deste modo, apresento de seguida um friso cronológico onde descrevo a minha carreira docente, a partir do eixo temporal que situa cada fase do meu percurso.

Friso Cronológico da Atividade Profissional

1985	Educadora		
1986			
1987			
1988			
1989			
1990	Licenciatura em		Professora de
1991	Ciências		EMRC
1992	Religiosas		
1993			
1994		Estagiária de	
1995		EMRC	
1996			
1997			Representante de
1998			Grupo Disciplinar
1999			
2000		Coordenadora de	
2001		Departamento	
2002			
2003			

2004		
2005		
2006		
2007		Orientadora de
2008		Estágio
2009	Membro do	
2010	Conselho Geral	
2011		
2012		Orientadora de
2013		Estágio
2014		

Quadro 4 – Friso cronológico da minha atividade profissional

A minha atividade profissional teve início em 1985, como Educadora. Comecei por trabalhar num jardim-de-infância, em Sernancelhe, durante um ano. Depois, fui colocada num jardim-de-infância no distrito de Braga, Vieira do Minho. Aí trabalhei durante quatro anos, também como Educadora.

Por várias circunstâncias, principalmente por um crescente gosto pessoal pela área da Teologia, bem como pela aproximação à área de residência e aproveitando a formação que já possuía na área da Educação, surgiu na minha vida a oportunidade de poder mudar de trabalho, passando a lecionar a disciplina de EMRC no Ensino Básico da Escola Pública.

O processo de mudança decorreu de forma tranquila, não obstante o gosto, empenho e dedicação à formação enquanto Educadora. Devo dizer, porém, que não considero, de todo, tempo perdido, quer a formação, quer o tempo de serviço efetivo nesta profissão. Antes, a experiência profissional adquirida mostrou-se como uma boa base para a formação que se seguiu, em Ciências Religiosas, também na área educacional.

Por conseguinte, a possibilidade de poder exercer uma profissão que junta a perspetiva cristã sobre o mundo à educação, onde já tinha formação, pareceu-me natural e desejável. Assim, inscrevi-me no Curso de Ciências Religiosas da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, em 1990. Simultaneamente, comecei a

lecionar EMRC. Esta simultaneidade advém do facto de a legislação permitir, à altura, lecionar a disciplina sem habilitação profissional. Sobre este facto, referir-me-ei mais à frente.

Ao longo da minha carreira como docente, desempenhei também funções/cargos na escola: sou representante de grupo desde 1997; fui Coordenadora de Departamento entre 2000 e 2006; fui Orientadora de Estágio em EMRC nos anos letivos entre 2007 e 2010, orientando novamente estágio no ano letivo de 2012/2013; sou, à data e desde 2009, Membro do Conselho Geral.

Ora, convocando aspetos pontuais do meu trabalho enquanto estagiária (um dos pontos de vista de um estágio supervisionado), da minha ação enquanto Coordenadora de Departamento e enquanto Representante de Grupo disciplinar, devo dizer que o presente trabalho incidirá na reflexão sobre a minha ação como Orientadora de Estágio, com as respetivas questões a que procuro responder, descritas neste trabalho.

É oportuno começar por referir que o primeiro contacto com um estágio supervisionado que tive foi no papel de estagiária. Nesse processo, decorria o ano de 1994, o estágio surge no seguimento da licenciatura, com vista à minha profissionalização. Já era professora há alguns anos, mas o carácter formativo desse ano letivo iniciou e pautou a minha forma de lecionar. Assim, na altura em que se proporcionou ser orientadora de estágio, a memória levou-me até esse tempo relembrando, quer a experiência de ser estagiária, quer o exemplo que tinha do meu orientador.

A propósito deste último, na linha reflexiva que pauta este trabalho, devo dizer que a postura do meu orientador foi de facto significativa. Como referi mais atrás, não havia necessidade de uma formação profissional para lecionar EMRC, o que levava a que muitas vezes os pares não considerassem como profissionais iguais os professores de EMRC, além de que o próprio professor da disciplina não exigia a si próprio o rigor formal enquanto professor. Este último ponto é também referido mais à frente neste trabalho, no que chamo de “*vícios inerentes à própria disciplina*”.

O que realmente foi expressivo foi o patamar a que o meu orientador sempre chamou a disciplina, num equilíbrio difícil, é certo, mas necessário entre o rigor formal e o cariz excecional da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Chegada a este papel, o de estagiária, sei que sabia relacionar-me e interagir com os alunos, pois tinha experiências profissionais que me davam essa capacidade e esse saber. No entanto, nada sabia sobre a parte estrutural das aulas, no que respeita por exemplo a planificações, metodologias, avaliações, etc.

Uma dificuldade que senti prendia-se com o facto de que a disciplina que eu lecionava era vista como um “apêndice” e, além disso, dispensável. Era tolerada por alguns colegas, valorizada por outros mas, na verdade, nunca senti que era olhada como uma professora com igual dignidade. Para isso, concorre também o facto, é verdade, de que não era exigida uma formação específica para ser professor de EMRC, e naturalmente todos os atores da escola o sabiam. Por isso, considero que o meu ano de estágio foi um ano de reais aprendizagens, tal como descrevi no relatório final do mesmo.

Dessas aprendizagens, saliento algumas: aprendi a importância e a pertinência que a minha disciplina tem na escola; aprendi a intencionalidade da educação em geral e, em particular, de EMRC; aprendi a necessidade de uma planificação, não como algo que aprisiona, mas como o suporte que orienta e dá sentido ao nosso trabalho. Desenvolvi assim um olhar crítico sobre o currículo, os objetivos, as metodologias, os manuais de apoio à disciplina; aprendi a importância que EMRC tem na formação integral dos alunos, como ponto de encontro e de diálogo com a cultura, o que faz pensar e crescer; aprendi as diferenças entre EMRC e Catequese, o que me levou a expandir a abordagem escolar aos conteúdos integrados no programa; aprendi a assumir-me como docente igual perante os demais, com os mesmos deveres e os mesmos direitos, fomentando um olhar crítico e construtivo sobre o meu trabalho e o dos outros.

A orientação de estágio em Educação Moral e Religiosa Católica é também deveras particular. Não obstante o facto de ser uma disciplina opcional, mostra-se

imperativo que a ação docente tenha diversos fatores em conta. Desses fatores, é exemplo o facto de os alunos poderem optar por tempo livre nessa hora. Esse tempo poderá ser aproveitado para estudar, no caso dos alunos mais velhos, ou simplesmente para descansar e estar com os amigos, no caso dos mais novos, pois não há qualquer disciplina alternativa a EMRC. Mais, é também exemplo a elaboração dos horários, que remete esta disciplina para as franjas dos mesmos. Acresce o facto de que nem todos os alunos de uma mesma turma optarem por esta disciplina. Tal situação implica a junção de turmas diferentes, o que, por conseguinte, traz novas dinâmicas ao grupo. Por outro lado, existem também situações em que nem sequer é questionada a questão da opção, ou seja, os alunos escolhem a disciplina porque é tradição no contexto escolar onde estão inseridos, o que pode condicionar a motivação intrínseca e interesse na disciplina.

Em EMRC, dá-se o caso de muitos dos professores estagiários se encontrarem com tempo de serviço já decorrido, a lecionar esta ou outra disciplina, dependendo dos casos. Esse facto traz algumas vantagens como, por exemplo, experiência pedagógica que se refere à adequação da linguagem à faixa etária dos alunos, desenvoltura nas logísticas escolares, no funcionamento de uma escola, no que respeita ao domínio da linguagem escolar, (...), e trará também certamente desvantagens. Quanto a estas últimas, assumo a ousadia de chamar “vícios de profissão” a algumas atitudes e comportamentos no trabalho enquanto professores. Nestes “vícios”, incluo os inerentes à própria disciplina, opcional, como sabemos – descurar a vertente profissional enquanto professor, procurando identificar-se mais com uma visão de *professor-companheiro* e *professor-amigo*, o que se reflete, por exemplo, na avaliação dos alunos e/ou na não atribuição a professores de EMRC de cargos/ funções da escola por parte dos órgãos de gestão –, e incluo ainda os possíveis vícios específicos de outras disciplinas do sistema de ensino, isto é, hábitos adquiridos aquando na didática específica das áreas de onde proveem, referido está que muitos dos estagiários em EMRC têm já formação profissional noutras áreas do ensino.

Vejo, assim, o espaço para a formação docente e a pertinência da formação especializada na minha disciplina. O primeiro ano de estágio (2007-08) mostrou-se, pelo facto de ser o primeiro, como um elemento novo para mim enquanto *Orientadora*. Além disso, devo referir que não há um modelo de supervisão que vigore nesta colaboração com a Universidade Católica Portuguesa – Porto.

Procura-se, sim, uma homogeneidade na forma como se trabalha, se orienta e se supervisiona, mas não há claramente algum modelo que sirva de suporte. Com este novo olhar sobre as minhas práticas antigas, percebo agora que já havia contido a preocupação de uma reflexão através de reuniões, análises e avaliações quer das aulas quer das restantes atividades.

As dúvidas e inseguranças eram imensas, principalmente porque não tinha formação específica na área: que tipo de orientadora deveria ser, contando com todas as dimensões inerentes a esse papel? Até onde poderia ir o meu campo de ação? Como estruturar o modelo de estágio num contexto muito particular que era a minha escola – Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos – na fusão que sofria com a Escola Secundária? Que conceito de professor queria ajudar a formar? Como avaliar formandos, entre si tão diferentes, entre diferentes núcleos de estágio e entre diferentes anos letivos?

Tive a trabalhar comigo nesse primeiro ano duas estagiárias. Ao mesmo tempo que tinha como papel formar e supervisionar o trabalho de ambas as estagiárias, sinto que de alguma forma eu própria estava num processo de formação, pois quem é “*projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade*” (Perrenoud, 1999, p.6). Graças, quer às reuniões que ocorriam na faculdade e durante as quais refletíamos sobre o trabalho desenvolvido, quer pela análise que semanalmente fazia com as estagiárias.

O segundo ano em que fui Orientadora de estágio (2008-09) foi bastante diferente do primeiro. Além de não ter que lidar com o fator novidade que pairou praticamente em todos os momentos do primeiro ano, senti-me mais confortável e segura em virtude da experiência acumulada no ano anterior e da reflexão e avaliação

desse mesmo ano que impus a mim própria. Assim, cuidando de analisar os pontos fortes e os pontos que necessitavam de melhorias, integrei o feedback das estagiárias e procurei otimizar todo o trabalho desenvolvido com os outros orientadores, procurando também aí os pontos fortes. Além destes, fui ainda orientadora de estágio noutros dois anos (2009-10; 2012-13). No entanto, porque se mantêm constantes e coincidentes algumas problemáticas inerentes ao processo de estágio supervisionado, opto aqui por me referir de forma particular apenas aos dois primeiros anos atrás mencionados. O primeiro, por estar revestido de novidade e insegurança; o segundo, porque, consolidado um rumo que me parecia exequível e eficaz, deparei-me com um conjunto de estagiários cujos níveis de desempenho eram díspares. Esse facto levantou-me outro tipo de questões que me parecem ser merecedoras de alguma reflexão neste trabalho. Como marcar o ritmo de trabalho? Como conseguir uma paridade na avaliação? Como diferenciar o meu modo de orientar?

Uma questão que me é levantada todos os anos vai no sentido de tentar perceber qual o melhor equilíbrio entre uma formação profissional dos meus estagiários, mantendo com esse nível de exigência o desejo nos alunos para que optem novamente pela disciplina no ano seguinte, ou seja, sendo um ano com maior rigor formal, como manter o interesse e motivação dos alunos? A este propósito participei na apresentação dos resultados do *Projeto Coletivo GT-PA 2011-13*, de Flávia Vieira, Luís Silva e Maria Alfredo Moreira, cujo objetivo é: identificar fatores de (falta de) envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar, com base na análise de experiência relatadas por professores e alunos; identificar linhas de ação para um envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar.

Uma das conclusões interessantes deste estudo é a de que os alunos não focam o professor como fator principal no envolvimento numa atividade. É a própria atividade que vale por si e que determina o envolvimento dos alunos na mesma.

No caso de EMRC, poderíamos pensar que, estando os alunos na disciplina de EMRC por decisão própria (ou dos encarregados de educação), isso seria por si um fator facilitador do envolvimento dos alunos na disciplina, uma vez que haveria da parte deles uma motivação pessoal para sua frequência. Quanto a este aspeto, pela

experiência pessoal, só posso mesmo afirmar que o fator “ professor” é determinante para o “sucesso” das atividades da disciplina¹².

A minha experiência profissional mostra-me que, aceitando uma disponibilidade inicial dos alunos para a disciplina, um fator determinante para manter e/ou aumentar a opção futura dos alunos por se inscreverem em EMRC passa pelo professor que a vai lecionar, pelas metodologias que *ele* usa, pelo tipo de atividades que *ele* propõe, etc. A opção centra-se na pessoa do professor. Tal centralidade levanta questões que importa ter em conta na formação inicial.

Sendo o saber do professor um saber prático, que exige reflexão na e da ação (Schön, 1987), penso que, como orientadora, devo pautar a minha ação no sentido de consciencializar os formandos de que a relação pedagógica que se estabelece entre professor e os alunos, no caso de EMRC, deverá ser particularmente valorizada e favorecida aquando da sua prática e reflexão profissional. Entre professor de EMRC e os seus pares deverá cuidar do seu estatuto e papel profissional enquanto docente.

Outro aspeto que me apraz ter em conta neste contexto reflexivo passa pela fusão sofrida na minha escola: a Escola de 2.º e 3.º ciclos (onde me encontrava) com a Escola de 3.º ciclo e Secundário. E justifico esta pequena paragem sobre este tema pela pertinência e implicações pedagógicas que me parece ter o episódio construído pela decisão administrativa central de fusão entre as escolas, o que deu origem na altura a um “Agrupamento” de escolas.

Na altura, o processo pareceu-me, como a tantos outros meus colegas, da mesma ou de outras escolas, um pouco forçado. Se é verdade que sempre se fala deste tipo de processos como uma *otimização* de recursos, económicos, de pessoal, etc., a verdade é que está implícito ao processo que se procura uma otimização económica. Posto isto, interessa saber como lidar da melhor forma com a situação.

¹² Seria interessante definir “*sucesso*” em EMRC: será o número de alunos inscritos numa determinada escola? Será o perfil de alunos inscritos? Será o envolvimento dos alunos nas atividades? Será o resultado da avaliação final?... Considero que estas reflexões não encontram espaço relevante neste trabalho. Todavia, parecem-me pontos de partida importantes para novas reflexões e contributos à disciplina.

Como transformação que é, terá sempre que haver mudanças. A minha preocupação fundamentava-se na alteração de todo o trabalho que, com esforço, vinha a fazer-se, numa aposta que a escola – e todas as escolas – faz a médio e longo prazo. Não senti nunca que a escola onde estava viesse a desenvolver um trabalho com vista a alguma altura ser interrompido numa necessidade imperativa de reajustamento.

Afastando-me conscientemente de uma análise política do tema, sei que as lideranças e as escolhas que orientaram o processo de fusão têm muito que ver com a visão da escola que têm os agentes políticos, ao nível nacional e local. Mais do que uma visão de “escola”, penso que muitos cenários devem ser tidos em conta numa fusão. Como defende Joaquim Azevedo (num texto publicado e comentado por José Matias Alves (2012) no seu blog pessoal “*Terrear*”¹³),

“o necessário agrupamento administrativo entre escolas, que urge realizar porque não só não temos recursos para tanta desorganização e duplicação de funções, como podemos ganhar em articular níveis de ensino e diferentes tipos de escolas, em cada comunidade local, não tem de conduzir à decapitação das lideranças pedagógicas das unidades escolares existentes, antes pode e deve aproveitá-las e criar novas.”

O mesmo autor aponta para o risco evidente de sobreposição do procedimento administrativo ao pedagógico, quando simultaneamente preterem *“compromissos solidários entre os profissionais e as famílias em prol do bem educacional comum”* (Azevedo, 2012).

Penso que a escola, com todos os processos que a atingem, deve ter em conta o bem comum naquilo que é comum no sítio onde está. Por outras palavras, a minha escola, mais do que preocupar-se em organizar-se de acordo com as diretrizes superiores, deveria ter em conta as, permitam-me e apenas por contraposição, diretrizes inferiores. Mais do que as opiniões das altas estruturas, deveria ouvir as necessidades das estruturas que são a base da escola, isto é, os que aí estão e a fazem. Digo com isto todos os atores – alunos, professores, pais e encarregados de

¹³ <http://terrear.blogspot.pt/2012/a-atrofia-que-nos-vai-matando>

educação, auxiliares de ação educativa,... – no seu contexto próprio. O caráter da localidade onde a escola se funda encontra oportunidade nesta reflexão porque é uma condicionante do sucesso que se quer para a escola. O meio socioeconómico é pobre, e as esperanças dos alunos em prosseguir estudos é muito baixa. Numa abordagem mais humanista e próxima do interesse da vida dos meus alunos, penso que o processo de fusão deve saber o que encerra e, ao mesmo tempo, abre em si. Mais do que um modelo de escola (“épico”, na opinião de Joaquim Azevedo) que finalmente resulta sempre e em todos os locais, acho que a ação dos intervenientes deve contar precisamente com todos os intervenientes, no seu espaço e no seu tempo. Daqui retirar-se-á um necessário e enorme esforço de construir de novo, sem maquetes orquestradas (Perrenoud, 1993), o que pede a todos os agentes muita atenção e trabalho, mas que procurará “*tratar diferentemente os diferentes, porque todos são capazes e porque para cada um há níveis de exigência a desenvolver*” (Azevedo, 2012).

Deste *modus operandi* que defendo para a escola, retiro métodos importantes para a minha abordagem enquanto professora e enquanto orientadora. Sem procurar encaixar os alunos e os estagiários num modelo que defendo por princípio, devo estar atenta aos primeiros, que quero ensinar, e aos segundos, que quero ensinar a saber ensinar, mostrando-lhes de que forma as condicionantes ambientais do local onde trabalham podem influenciar preconceitos educacionais.

2. Modelo de estágio em EMRC

A Prática de Ensino Supervisionada e a Prática Profissional (*vulgo*, Estágio Pedagógico) visam contribuir para que os formandos caminhem, gradualmente, para a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências¹⁴, inerentes à Arte Pedagógica e à carreira docente como Professores da Disciplina de E.M.R.C.:

¹⁴ REGIMENTO PEDAGÓGICO (Centro Regional do Porto) – *Mestrado em Ciências Religiosas* – Área de Educação Moral e Religiosa Católica – EMRC

- Apropriação dos processos de ensino-aprendizagem.
- Articulação das componentes teológica (e respetivas ciências auxiliares), pedagógica e didática na ação educativa.
- Integração interdisciplinar num horizonte transdisciplinar, nomeadamente na construção do Projeto Curricular de Turma, na articulação com as Áreas Curriculares Não Disciplinares e Disciplinas integrantes do Departamento Curricular.
- Intervenção responsável e solidária na vida da comunidade educativa, nomeadamente na construção/implementação e concretização do Projeto Educativo de Escola e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades.
- Atitude de diálogo, de cooperação e de crítica.
- Enquadramento deontológico da prática profissional.
- Resposta criativa e autónoma aos problemas que se colocam ao ensino da E.M.R.C.

Durante o segundo ano do Mestrado em Ensino de EMRC nos Ensinos Básico e Secundário, os alunos realizam uma prática pedagógica supervisionada pelos docentes coordenadores (da Faculdade de Teologia), com o apoio dos docentes das escolas cooperantes. Os estagiários organizam-se em núcleos de estágio, que funcionam habitualmente numa escola cooperante.

De acordo com o Regimento do Estágio Pedagógico (Centro Regional do Porto), no ponto 4.º - *Atribuições dos Orientadores e do Conselho Coordenador de Estágio* – é referido que me compete, enquanto orientadora da Escola, acolher e integrar os estagiários na Comunidade Educativa (não obstante, o ponto de integração na Comunidade Educativa será também parte integrante das responsabilidades dos estagiários, sendo mesmo fruto de avaliação a forma como nela se posicionam). Também é minha competência acompanhar e orientar os

estagiários nas vertentes de formação e da ação pedagógicas realizadas na escola. Devo participar nas ações de formação da Universidade que são destinadas aos orientadores, nas reuniões de coordenação programadas pela Universidade e, em conjunto com os orientadores da Universidade, participar na avaliação dos estagiários, de acordo com o regulamento específico para o efeito. Fazem ainda parte das minhas competências coordenar a planificação das atividades de estágio realizadas no núcleo, além de avaliar a prática pedagógica e didática efetuada pelos estagiários.

O processo de estágio começa com uma reunião inicial que tem lugar em julho onde participam todos os intervenientes. Esta reunião é precedida de uma outra apenas entre os orientadores de estágio das escolas, os orientador e coordenador da faculdade, e que visa dar a conhecer o perfil de cada um dos estagiários. O objetivo da reunião referida como inicial é a apresentação do estágio e de todos os intervenientes, além da escolha dos núcleos de estágio por parte dos estagiários.

Depois da apresentação de todos os intervenientes, relembra-se o regulamento do estágio, que é por todos já anteriormente conhecido. Segue-se uma caracterização das escolas onde vão decorrer os estágios. Posto isto, cada estagiário escolhe a escola onde pretende desenvolver a sua prática supervisionada. É de referir que o principal critério para esta escolha é o da proximidade da escola à área de residência dos estagiários. Aliás, existe essa preocupação da parte da coordenação de estágios, a de encontrar escolas que, respeitando todos os requisitos legais, possam estar mais perto das áreas de residência dos estagiários. Se essa preocupação traz, por um lado, essa vantagem para os estagiários, tem por outro lado a desvantagem da mudança de orientadores de estágio de ano para ano, o que condiciona o trabalho a desenvolver, visto que favorece pouca estabilidade no grupo de orientadores. Após a reunião inicial de julho, o trabalho continua em setembro.

Cada núcleo de estágio é constituído por dois ou mais estagiários. No meu caso em particular, como referi anteriormente, trabalhei com dois no primeiro ano – 2007/08 –, com três no segundo – 2008/09 –, novamente com dois estagiários no terceiro – 2009/10 – e com três no quarto ano – 2012/13 – (neste último ano, um dos

estagiários desistiu no decorrer do estágio). A cada estagiário são atribuídas as turmas de acordo com o regulamento do estágio. Não quero prosseguir sem antes me deter um pouco a refletir sobre o número de estagiários em cada núcleo.

Considerando que a supervisão deve *afastar-se de qualquer indício, de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor* e contemplar o acompanhamento sistemático e reflexão sobre o trabalho feito, o número de estagiários que me parece mais eficaz para um trabalho mais dinâmico é dois, para que a ação do supervisor fique longe de *uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática* (Maio, Silva, Loureiro, 2010, p. 38). Comparando os anos em que trabalhei com dois estagiários com o ano em que trabalhei com três, percebo que acompanhei e consegui dar resposta mais adequada ao processo de formação no caso em que o número de estagiários era menor. Posta esta quase evidência, devo dizer que me deparo também com outros fatores que podem influenciar essa evidência, e por isto mesmo, “quase evidência”. Há um revés na diminuição do número de estagiários por núcleo: diminui proporcionalmente a possibilidade de partilha de experiências, ideias, soluções, etc. Se por princípio se perceberá com maior ou menor brevidade que um menor número de estagiários possibilita um melhor acompanhamento dos mesmos, também é verdade que este acompanhamento é tanto mais necessário quanto mais baixo for o patamar de onde parte o estagiário na sua formação enquanto professor.

Com tudo isto, permito-me concluir a reflexão sinteticamente: o menor número de estagiários vai sempre ter como vantagem permitir maior disponibilidade de tempo útil de trabalho para o acompanhamento de cada um; por outro lado, um menor número traz consigo a desvantagem de diminuir a possibilidade de troca de experiências, a vários níveis – pessoal, ético, moral, educacional, cultural,... – e partilha no trabalho; contudo, não me parece ser possível estabelecer uma linearidade de causa-efeito entre o número de estagiários e os resultados atingidos, uma vez que também há o fator de desenvolvimento pessoal, o que leva a que possa haver vários níveis de competências entre os estagiários do mesmo núcleo de estágio, ou seja, um núcleo de estágio com três estagiários poderá, no caso de todos se encontrarem já

com um bom nível de desenvolvimento profissional, ser mais eficaz do que um núcleo de estágio com menor número de estagiários, se estes se encontrarem no início da sua prática docente. Este desfasamento encontra particular lugar em EMRC, visto ser uma disciplina em que os estagiários podem já ter tempo de serviço docente e/ou formação profissional noutra área disciplinar.

Quanto ao trabalho na escola propriamente dito, atualmente os estagiários estão presentes um dia, no máximo dois. Tal situação cria constrangimentos. Com pouco tempo útil na escola, torna-se evidente a falta de disponibilidade para um maior envolvimento nas atividades, bem como para fortalecer a relação pedagógica com os alunos, aspeto fundamental do trabalho do professor. Neste sentido, Perrenoud (2001) refere na abordagem que faz a *Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores*, a competência que o professor deve ter de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, nomeadamente no que diz respeito a analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em sala de aula. Da reflexão sobre a minha prática, considero que a relação pedagógica que se estabelece com os alunos extravasa o contexto de sala de aula. Diria mesmo que se fortalece em situações menos formais – por exemplo, nos intervalos, em atividades extracurriculares,... – onde se verifica haver menos barreiras de comunicação entre os alunos e o professor, que devem ser valorizadas, muito mais importante na questão de EMRC, consequência do já referido facto de ser opcional.

De acordo com o regulamento de estágios, os estagiários lecionam uma turma da qual são responsáveis por todo o trabalho desenvolvido, ainda que com a supervisão do orientador. Os estagiários assistem a todas as aulas dos colegas e também obrigatoriamente a todas as aulas de uma unidade letiva lecionada pela orientadora. Podem, no entanto, assistir a outras aulas da orientadora. Este último carácter de possibilidade não se pode, contudo, dar como certo devido à limitação do tempo que os estagiários passam na escola.

A análise das aulas é feita no seminário com recurso a grelhas de observação de aulas (anexo 1). A este propósito, e tendo em conta a minha

experiência, vejo que foi sempre uma atitude construtiva e de melhoramento que esteve na base destas avaliações. O recurso à grelha de observação facilita uma leitura rápida do resultado final da aula. Todavia, a verdade é que os estagiários não a consideravam operacional. A razão desta posição prende-se com a dificuldade em sistematizar a avaliação concretizando-a numa menção ou número, sendo mais fácil fazer um discurso da mesma.

Considero, porém, que será importante monitorizar com o maior rigor possível qualquer tipo de análise para resultar numa avaliação mais válida e eficaz. Ora, sendo inúmeros os itens que a grelha de observação de aulas atualmente comporta, penso que seria importante privilegiar o uso de uma grelha de observação geral para que, desta forma, se agilizasse o registo de dados/evidências que permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos intervenientes. Esta grelha poderia ser complementada com outras de carácter mais preciso, focalizado em determinados aspetos a melhorar em cada aula. De facto, a qualidade dos dados obtidos durante a observação de aulas pode ser melhorada através do recurso combinado a metodologias diversificadas e a instrumentos focados em aspetos específicos (Reis, 2011).

Além das aulas, os estagiários participam no seminário na escola, com a duração mínima de três horas, que visa fazer uma reflexão sobre as aulas lecionadas e assistidas. Não obstante, é o momento de planificação das atividades – anual, trimestral, semanal. Destes seminários é lavrada uma ata em que se registam os aspetos mais significativos do seminário (anexo 2).

Uma vez por semestre, há uma reunião de Conselho de Estágio na qual participam o diretor da faculdade, o coordenador de estágio, o orientador da faculdade, os orientadores das escolas e um representante dos estagiários por núcleo de estágio. Serve esta reunião para fazer o ponto da situação ao nível pedagógico da prática supervisionada.

No que respeita à avaliação, é contínua e formalizada em dois momentos: avaliação semestral e avaliação final. A avaliação é feita em seminário através da

reflexão e da análise do progresso (ou regresso) do estagiário. A análise das aulas é feita também mutuamente pelos estagiários – auto e heteroavaliação das aulas.

Quanto aos dois momentos formais, a avaliação semestral ocorre em meados de fevereiro, e é feita da seguinte forma: primeiramente, é realizada em seminário, na escola, e é pedido a cada estagiário que avalie o seu trabalho e o dos colegas, registrando essa avaliação em documento próprio (anexo 3). Mais, é também pedido um relatório descritivo sobre o trabalho desenvolvido. Todos estes documentos são analisados por todos os elementos do núcleo de estágio. Num segundo momento, é feita numa reunião de Conselho de Avaliação, na faculdade, e cada orientador de núcleo de estágio, bem como o orientador da faculdade, apresentam a proposta de avaliação dos seus estagiários, nas diferentes competências estabelecidas pelo regulamento. A avaliação semestral tem caráter qualitativo e é dada a conhecer a todos os estagiários. Quanto à avaliação final, é feita em reunião de Conselho de Estágio e, após reflexão partilhada, são preenchidas as grelhas de avaliação que se encontram em anexo ao trabalho (anexos 4 e 5).

É pedida ainda, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 21.º, ponto 2, uma informação de avaliação prestada pela escola cooperante, através, neste caso, do Coordenador de Departamento. Trata-se de uma informação, em forma de relatório, sobre o trabalho desenvolvido pelos estagiários na escola. Esta avaliação é condicionada, uma vez que os estagiários estão pouco tempo presentes na escola. A propósito de avaliação, referir-me-ei um pouco mais demoradamente à frente no trabalho.

O orientador supervisiona todo o trabalho, reunindo com os estagiários em seminário (semanal), como acima é citado. Além desse seguimento contínuo, reúne quinzenalmente na faculdade com os outros orientadores e com o orientador da faculdade. Estas reuniões visam a preparação e seguimento dos trabalhos nos respetivos núcleos de estágio. Este momento mostra-se importante enquanto reflexão e partilha, possibilitando o reajuste de práticas e orientações. Este é o único momento em que os diferentes orientadores das escolas se reúnem. A possível troca de trabalhos e experiências é, assim, redutora, uma vez que não permite a observação

direta, com todos os detalhes de prática pedagógica só passíveis de serem apreendidos em contexto real.

Procurando agora pensar um pouco sobre um dos aspectos sobre os quais quero refletir neste trabalho, posso dizer que uma das questões que me são colocadas todos os anos, seja enquanto professora seja enquanto orientadora de estágio, tem que ver com a avaliação. Como refiro antes no trabalho, muitas vezes interrogo-me sobre a melhor e mais justa forma de avaliar estagiários tão diferentes, gerindo essa avaliação num microambiente com ritmos tão próprios e, por vezes, tão diferentes.

Perrenoud coloca em questão a forma como se processa a avaliação, alertando para a necessária clarificação do conceito de avaliação. Assim, procura esclarecer com maior rigor o conceito de avaliação. *Para um sociólogo*, diz (Perrenoud, 1986, p. 28), *avaliação* define-se como

“o julgamento social de desvio ou conformidade em relação a uma norma de excelência escolar. O que a distingue dos juízos de valor mais intuitivos que quotidianamente proferimos sobre a competência ou o talento alheios, é o facto de ela não ser puramente intuitiva mas apoiada em instrumentos psicométricos mais ou menos rigorosos.”

Contudo, alerta Perrenoud (1986, p. 28), que *todo este aparato técnico e as aparências de racionalidade não deveriam esconder o facto de não haver avaliação sem relação social e sem comunicação*. Clarificados estes dois pontos – racionalidade e relação –, parece-me objeto de estudo mais aprofundado, que não encontra lugar neste trabalho, a capacidade de a pessoa-professor avaliar, independentemente dos rigorosos instrumentos técnicos que possua, de forma precisa e sem qualquer influência do seu próprio mundo. Pessoalmente, penso que a própria valoração, pressupondo o sujeito, pressupõe as suas experiências, por muito formal que seja o instrumento com que se avalia.

Prosseguindo a sua reflexão, o autor coloca várias questões relacionadas com *avaliação*, questões que também se colocam na minha atividade docente. Refere a desigualdade social perante o ensino, realidade com que me deparo todos os dias entre os meus alunos e entre os meus estagiários. Ainda que possam pertencer –

alunos e estagiários – a uma mesma geração, o nível de formação escolar não é o mesmo entre todos, observada está a associação entre formação e origem social; depois, coloca-se a questão se será o mesmo ensino. O caráter humano desta atividade possibilita a dificuldade de se ensinar o mesmo e da mesma forma a todos, em diferentes espaços e em diferentes anos. Enquanto professora, é aceitável dizer que num grupo-turma o ensino é igual para todos (isto se me centrar na ação de ensinar, e não no registo bio-sócio-cultural dos alunos). Torna-se mais passível de haver desvios no ensino se comparar turmas. Mais ainda, se comparar diferentes anos de escolaridade. Evidencia-se ainda mais se compararmos anos letivos diferentes. Tudo para o “mesmo ensino”.

Ao nível da orientação de estágio, mantenho o mesmo método de comparação: é aceitável dizer que um mesmo núcleo de estágio tem o mesmo ensino. É menos aceitável se compararmos diferentes núcleos de estágio, com também diferentes orientadores. Mais ainda se compararmos, para o mesmo estágio supervisionado, anos letivos diferentes. Não me refiro aqui aos ajustes, dinâmicas e evoluções próprios de cada ano letivo, mas do núcleo central do que se ensina.

Prossegue o autor a sua análise num ponto que designa *Desigualdade de tratamento, Uniformidade de tratamento* (Perrenoud, 1986, p. 42). Perguntando-me eu própria sobre os fatores que criam desigualdade e/ou uniformidade, o autor reparte-os em duas categorias, salientando que *o ensino é gerador de desigualdade tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz* (Perrenoud, 1986, p. 42). São: a desigualdade de tratamento na ação pedagógica e na avaliação; a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da ação pedagógica e da avaliação.

Penso ser necessária uma clarificação de termos e de perspetiva. Os conceitos de desigualdade e de diferenciação não podem ser confundidos. Por diferenciação entendo uma gestão da heterogeneidade do grupo, com vista a apoiar o trabalho integrado, otimizando as diferentes capacidades dos alunos/estagiários. Na minha atividade profissional, particularmente na função de supervisora, procuro ter um referencial onde cada estagiário possa atingir os seus níveis de excelência, que não são necessariamente iguais entre os pares. De facto, tratar de forma diferente o que é

diferente permite afirmar a igualdade, se assim se procurar um fundamento de justeza.

Penso muitas vezes, ao longo da minha carreira, o que fiz eu de diferente para que os resultados fossem tão díspares? O que fiz eu de tão igual que não permiti uma diferenciação? Tomo como exemplo e referência aqueles casos em que filhos gémeos, tendo recebido a mesma educação e no mesmo ambiente, se tornam personalidades tão diferentes. Por outro lado, os casos em que acontece que pessoas com proveniências tão improváveis possam encontrar tanto em comum entre si. De facto,

“mesmo no seio de um grupo único nem todos os alunos recebem o mesmo tratamento pedagógico. E mesmo que recebam o mesmo tratamento, o proveito que dele poderão tirar varia em função das suas características pessoais” (Perrenoud, 1986, p. 44).

Parto da convicção que a desigualdade de tratamento no mesmo grupo (para não falar em grupos diferentes) não nasce de uma vontade de discriminação mas do facto de ser muito difícil tratar todos exatamente por igual. Fala-se bastante hoje em dia de “discriminação positiva”, como dever de proporcionar aos alunos com boas aptidões poderem desenvolvê-las ainda mais. Por outro lado, qualquer tratamento desigual que acentue as diferenças entre os alunos encontra forte reprovação do direito, da deontologia e da opinião pública. É de referir e realçar o evidente, que o professor

“não domina (...) o modo como as suas impressões fugitivas ou repetidas refletem a sua conduta, a sua relação com cada aluno, o modo como sorri, como comunica, como censura ou encoraja, etc.” (Perrenoud, 1986, p. 46)

A propósito das suas atitudes perante os alunos e os seus comportamentos em sala de aula, parece-me oportuno referir o conhecido estudo do efeito de Pigmalião (Rosenthal e Jakobson, 1968), onde se evidenciou o facto de que o progresso dos alunos ao longo de um ano escolar dependia em larga escala da ideia que o professor tinha à partida sobre as suas possibilidades de progresso.

Pessoalmente, enquanto professora, já mudei algumas vezes de opinião relativamente ao facto de serem fornecidos dados bio-sócio-económicos sobre os alunos, bem como sobre as suas avaliações transatas, no início do ano. Podem ajudar a perceber o contexto com que vamos trabalhar; podem condicionar esse mesmo contexto em que vamos trabalhar. Não obstante, posso partilhar que enquanto orientadora tenho por hábito pedir aos meus estagiários, no início do ano letivo, uma carta de apresentação. Tenho claro para mim que é para começar a conhecê-los. Não espero com isso condicionar as minhas expetativas ou forma de trabalhar, mas procuro deixar espaço para a surpresa.

Por fim, para que as desigualdades que possam ser respeitadas, não se pode correr o risco de se ser indiferente perante as diferenças. De facto, como defende o princípio aceite na generalidade, o direito à igualdade é também o dever de tratar de forma diferente o que é diferente, caso contrário poderíamos estar a gerar ainda mais diferenças sociais e culturais, ou seja, «*tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura*”» (Pierre Bourdieu, 1966, citado por Perrenoud, 1986, p.58).

Procurei sempre ter presente estes princípios, não me deixando desiludir pelas dificuldades de alguns nem encantar pelas aptidões de outros. Sem querer ser indiferente na avaliação, até porque a minha dimensão de ser relacional e avaliador não me permitem, procurei sempre encorajar e promover a autonomia, proporcionando no processo de ensino-aprendizagem *andaimes* que suportassem o crescimento dos meus estagiários, retirando-os quando não eram necessários e reforçando-os quando a construção ainda se encontrava incompleta.

Como referi, se é difícil encontrar um equilíbrio justo dentro de um mesmo grupo, que respeite as diferenças de cada um, ajude e promova as suas aprendizagens, muito mais se alargarmos a escala de comparação, entre núcleos de estágio com todos os seus diferentes intervenientes, e mais ainda se tentarmos orientar o mesmo estágio supervisionado ao longo dos diferentes anos letivos. Penso ser oportuno o estabelecimento de uma coluna vertebral que sustente uma linguagem

comum horizontal e verticalmente, estrutura suficientemente forte para agregar em
sim as especificidades de cada pessoa, tempo e espaço.

CAPÍTULO III

Contributos para um modelo de supervisão dos professores de EMRC / formação inicial e contínua

O modo como entendo o meu papel enquanto supervisora será esclarecido pela forma como conceptualizar a supervisão e o seu exercício. Como refiro no Capítulo II deste trabalho, assumo a supervisão como uma dimensão que tem a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de quem nela trabalha. O supervisor tem fundamentalmente uma tarefa formativa: compete-lhe facilitar, liderar, dinamizar a comunidade aprendente, onde incluo os estagiários, no interior da escola. A lógica que aqui daqui advém necessita de clarificações para que se perceba o método a seguir. Deverá determinar-se quais os *princípios*, as *finalidades* e os *meios de formação*.

Assim, dos pressupostos de desenvolvimento profissional ao longo da vida, promoção da autonomia e emancipação profissional do sujeito, podermos identificar *princípios* gerais da formação de professores, que advogo para o Estágio em EMRC, são: enfoque no sujeito e nos processos de formação, diversificação das áreas de reflexão, integração teoria-prática, problematização do saber e da experiência, introspeção e interação (Vieira, 1993). Quanto às *finalidades*, penso que se deve aspirar a que os professores desenvolvam uma atuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam (Moreira, 2001); além disso, devem aprofundar a compreensão de situações educativas, e intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação (Carr & Kemmis, 1986, citado por Moreira, 2001, p. 620). Quanto aos *meios de formação*, defendo a orientação reflexiva da formação, incentivando o espírito reflexivo dos professores estagiários, bem como uma pedagogia para a autonomia.

Os contributos que aqui procuro explicar vão, assim, no sentido da *emancipação profissional* do estagiário, assentes em exercícios de autoavaliação, reflexão, identificação de problemas e procura de soluções, soluções estas que deverão configurar-se como avanços de conhecimento com carácter permanente.

Advogo a configuração de um sistema de orientação de estágio que se fundamente nos pressupostos do método *investigação-ação*, que assumirá em si o papel de formar professores reflexivos, autónomos e capazes de fazerem aprender. Supõe-se um determinado afastamento do tradicional método de orientação de estágio, onde o orientador é um modelo a seguir, o gestor da formação dos estagiários, além de ser o observador e avaliador principal. Afastando-se de uma ideia tradicional assente em modelos liderados pelo *mestre*, em que a dinamização de todo o processo está excessivamente centrada no supervisor, o pressuposto reflexivo crítico favorecerá assim a comunicação, a negociação e a clarificação entre supervisores e estagiários. Numa pedagogia para a autonomia, o supervisor deverá assumir o papel de “perito alargado” em didática e ter consolidados conhecimentos em supervisão e investigação, afastando-se do “perito científico e pedagógico-didático”, especializado apenas na sua área de formação.

Num enquadramento reflexivo e crítico, visando a autonomização do estagiário, deverão ser promovidos pressupostos de identificação de problemas, comunicação, onde se insere a partilha de informação recolhida, bem como a negociação de decisões, e uma linguagem científica subjacente ao processo de investigação-ação. Quero aqui dizer que uma estrutura científica na investigação será o garante de credibilidade dos processos em curso, caso contrário, poderá correr-se o risco de ser apenas uma “*chuva de ideias*” e “*vamos ver se resulta*”. O carater científico também possibilitará que os resultados possam servir a o grupo de estagiários ou, quiçá, o próprio currículo da disciplina.

Nesta visão dialógica e reflexiva, o papel do orientador de estágio deverá ser de negociador, co-observador, co-experimentador e co-avaliador. Deverá ainda “*possuir algumas competências investigativas que lhe permitam indagar sistemática*

e criticamente os contextos de formação, atuando como promotor de uma pedagogia centrada no aluno e conducente à sua autonomização” (Moreira, 2004, p. 141).

Tendo como linhas orientadoras o que acaba de ser exposto, passo de seguida a apresentar o que considero ser uma possibilidade de ação para o Estágio em Educação Moral e Religiosa Católica. Como é referido antes no trabalho, a propósito do *ser professor*, parece-me que este tem, acima de tudo, que ser o autor da sua prática, com a responsabilidade de interrogar sistematicamente os contextos onde a sua ação educativa decorre para sobre eles agir ativamente com vista à sua melhoria. Enquanto supervisora, penso dever assumir o papel de membro de um grupo situado num lugar e tempo de aprendizagem para todos (Alarcão, 2007), procurando a autonomia dos sujeitos em formação.

Assim, parece-me uma mais-valia que o Estágio em EMRC se configure como um lugar de aprendentes e de produção de conhecimento. O modelo de *investigação-ação*, bem como os princípios, finalidades e meios de formação antes referidos, devem estar presentes nesta perspetiva de formação.

Antes de mais, e para que todo o processo daqui em diante sugerido possa ser efetivamente produtivo na sua essência, parece-me importante defender uma formação na área da supervisão para os supervisores/orientadores de estágio. Esta formação é condição *sine qua non* para que um processo de investigação-ação se possa configurar como produtivo e credível. A já referida formação para a autonomia implica um domínio mais alargado do supervisor, em áreas que vão além da sua especialização. Refiro-me aqui, por exemplo, à capacidade relacional e de gestão de grupos, não obstante o conhecimento investigativo. Não é uma necessidade unicamente necessária para um projeto de investigação-ação, mas para qualquer modelo de supervisão. Não me parece essencial esta formação tenha uma roupagem de *Mestrado* ou *Doutoramento*, mas deveria existir um espaço concreto de formação, com objetivos, conteúdos e metas de desenvolvimento das competências necessárias a um ato supervisiivo. Esta necessidade de formação senti-a principalmente no início

da minha atividade enquanto supervisora. Não é que a experiência não desenvolva competências na área, mas penso que, em último caso, não basta saber ser professor para que se saiba formar professores. E esta necessidade será ainda mais veemente se pretendermos de facto formar para a autonomia profissional, com base em princípios de investigação-ação.

Quanto à estrutura do ano letivo, penso que poderia ser um pouco diferente do que vem sendo seguido. Se bem que seja verdade que o ritmo do estágio sempre proporcionou momentos pré-ativos e de reflexão pós-ativos, além de abrir, ainda que timidamente, espaço à negociação, parece-me que poderiam ser assumidos à partida espaço e lugar ao método de investigação-ação. Para isso, assumiria o seguinte esquema de ação:

Investigação-ação no Estágio de EMRC			
Calendarização	Etapas da Formação	Características	Instrumentos
1.º período	Formação para a inserção dos estagiários na comunidade educativa. O ciclo de formação inicial passa aqui pela clarificação de conceitos inerentes ao ambiente educativo em situação real; preparação e discussão de aulas; observação de aulas; reflexão sobre as aulas em seminário de estágio.	Centra-se a atenção na situação da sala de aula. Há aqui um apoio do supervisor ao professor nesse contexto específico. A prática de supervisão baseia-se na observação de situações reais do contexto da escola e tem como método a observação do comportamento em sala de aula para melhorar o ensino através da colaboração e interação entre professores e supervisores.	Os membros do grupo de estágio utilizam um diário reflexivo com vista à elaboração de um diário de investigação; uso de uma plataforma <i>online</i> para partilha de reflexões.
		O supervisor assume um papel de cariz clínico.	
	Nesta fase, há simultaneamente a sensibilização e formação para a investigação-ação.	Os estagiários identificam situações problemáticas e escolhem as dimensões a trabalhar nos períodos	

		seguintes.	
2.º – 3.º períodos	Desenvolvimento dos projetos de investigação-ação.	O supervisor assume o papel de negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador.	Criação de um diário de investigação, onde os intervenientes compilam o diário reflexivo com o material usado na investigação
		Os estagiários desenvolvem os seus projetos.	Podem ser utilizadas estratégias como: diálogo; questionários; tratamento de dados; observação direta e indireta; obtenção de informação junto de outros professores; grupos de trabalho...
Final	Partilha de informação recolhida. Identificação da oportunidade de prossecução da investigação. Avaliação do Projeto.		

Quadro 5 – Cronograma para Estágio Supervisionado em EMRC

Um instrumento que me parece ser útil, tendo em conta os pressupostos deste modelo de formação é a criação de uma plataforma *online* onde todos os intervenientes colocariam as suas reflexões. A periodicidade poderia ser mensal, mas uma tabela simples, estruturada com pontos positivos e pontos negativos do decorrer desse mês. Partilhar-se-ia a forma como se atingiu os pontos positivos e sugerir-se-ia formas de melhorar os pontos negativos. Esta partilha seria útil para todos: para os estagiários que a escrevem, enquanto momento de reflexão sobre a prática; para os estagiários que a leem, enquanto partilha, hipóteses e possibilidades de resolução; para os supervisores, enquanto momento de reflexão e busca de possibilidades de

ação. Devo salientar, contudo, que um instrumento deste tipo supõe que à partida o supervisor se assuma e se mostre como co-participante em todo o processo, para que a partilha seja tão verdadeira quanto possível, visto está que a presença de um observador/avaliador influencia a forma como o estagiário/avaliado age.

Exemplo de grelha:

	Estagiário A / B / ...				Supervisor/Orientador			
	Pontos positivos	Fundamento	Pontos neg.	Dificuldades/ Dúvidas	Pontos positivos	Fundamento	Pontos negativos	Dificuldades/ Dúvidas
janeiro								
fevereiro								
março (...)								

Quadro 6 – Grelha de registos mensais

Penso ainda ser de favorecer um outro aspeto que poderá levar à melhoria da prática supervisiva: o trabalho colaborativo. Quero com isto dizer, além da colaboração inerente a cada núcleo de estágio, a criação de um espaço de trabalho colaborativo entre os diferentes núcleos de estágio em cada ano letivo. No modelo já existente, os estagiários assistem a aulas da orientadora e às aulas dos outros estagiários. O que aqui sugiro é a abertura deste tipo de experiência formativa a todos núcleos de estágio. Poderia estabelecer-se que, por exemplo, uma vez por período os estagiários assistissem a aulas de outros estagiários, noutra escola.

A este propósito, penso que a observação de aulas e consequente discussão promovem a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários, em particular, e dos professores, em geral. Há, no entanto, uma conotação negativa acerca das mesmas, resultando numa resistência efetiva dos professores na adesão a este tipo de processo. Ao nível dos estagiários, há sempre um possível desconforto quando observados em situação de aula, seja pelos supervisores seja pelos colegas. Naturalmente que, para inverter a imagem negativa que a

observação de aulas comporta, há que alterar a relação entre observador e observado, no sentido da *co-laboração*, definindo os objetivos daquelas, certamente diferentes consoante se trata de uma iniciação da prática profissional ou de uma prática profissional com experiência. Assim, parece oportuno promover a formação dos observadores, a elaboração precisa dos pontos orientadores da observação e a estimulação de uma atitude desenvolvimentista e colaboracionista por parte dos professores (Reis, 2011).

Se no contexto da formação inicial, a observação de aulas tem como objetivo primordial proporcionar o contacto com as práticas profissionais, numa outra situação – formação ao longo da vida –, poderia ser encarada como uma oportunidade, como um processo de apoio e desenvolvimento profissional baseado no envolvimento colaborativo, na reflexão sobre o desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que visam a melhoria do ensino e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos.

O que a proposta de trabalho colaborativo entre núcleos de estágio permitiria era o alargamento da experiência situacional dos estagiários, numa perspectiva construtivista. Possibilitar-se-ia, assim, o contacto com realidades diferentes e com a forma como os diferentes intervenientes no processo lidam com as mesmas. Não obstante, o contacto com outros ambientes permite, não só conhecê-los, como refletir sobre os mesmos e, daí, retirar noções educativas diversificadas que poderão ser úteis noutros contextos. Saliento ainda que todos os elementos dos diferentes núcleos de estágio, à luz desta vertente colaborativa, participariam na plataforma *online* antes referida. Tudo isto com vista ao alargamento do campo de reflexão.

Um outro aspeto que gostaria ainda de salientar tem que ver com a perspectiva de formação contínua. Se é verdade que a minha experiência tem particular lugar no âmbito da formação inicial, parece-me haver espaço para abrir caminho à formação contínua. Advogo, também para esta, os pressupostos de autonomia, reflexão e emancipação, na linha de pensamento do professor reflexivo (Schön, 1987) e da escola reflexiva (Alarcão, 2001). Por conseguinte, não tanto no

sentido de formação contínua, mas ousadamente designando de “formação continuada”, penso que um modelo de estágio que assuma o princípio da investigação-ação encontra espaço para além de si, tendo começado em si. Com isto quero dizer que o trabalho desenvolvido pelos estagiários, na identificação de problemas e resolução dos mesmos, com vista à produção de conhecimento, poderá continuar no(s) anos(s) seguinte(s) ao estágio. Não quero dizer que todos os estagiários deverão continuar a investigação-ação que iniciaram no ano de estágio nos anos seguintes da carreira, até porque se depararão com possíveis situações tão novas quanto urgentes de atenção próprias. Em vez disso, gostava de abrir a possibilidade a que se criassem grupos de trabalho saídos dos núcleos de estágio que continuassem projetos em investigação além do ano inicial. Naturalmente, deveria definir-se um perfil de professor-estagiário que se coadunasse com características investigativas, mas penso que a própria Faculdade, enquanto entidade formadora, deveria estar aberta a criar e acompanhar(-se) (d)estes grupo de trabalho, no sentido de validar projetos que fossem úteis à comunidade. Esta perspetiva de aplicação a longo prazo mantém a motivação na formação após o ano inicial, visto está que muitas vezes, como na visão de Roldão, a supervisão é um dispositivo que se restringe quase apenas à formação inicial (Roldão, 2012). Esta sugestão, além de uma necessária referência à formação contínua, uma vez que defendo que o caráter crítico-reflexivo do professor deve ser um elemento sempre presente na perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida, surge também do pouco tempo que um ano letivo, para as questões em causa, tem. Analisado o quadro de calendarização de um projeto de investigação-ação no Estágio de EMRC, vejo que, de facto, será útil mais tempo para que o projeto tenha espaço de desenvolvimento.

CAPÍTULO IV

Considerações Finais

Penso poder começar a conclusão deste trabalho reflexivo referindo-me a um início e às suas circunstâncias. Na verdade, este trabalho teve o seu ponto de partida há cerca de 30 anos. Começou, aí atrás, a minha formação na área da Educação. Certamente essa decisão foi ela própria fruto de alguma reflexão, mas aqui uma reflexão que se orientava mais para um processo de projeção do que de retrospeção. Começava a minha carreira.

Depois de um início como Educadora, segui formação na área de Ciências Religiosas e tornei-me professora de EMRC. Nesta fase, já se manifesta mais o carácter reflexivo que procura dados anteriores e com os quais me quero preparar para o futuro. Aqui, os dados utilizados foram de diferentes âmbitos: pedagógicos, profissionais, religiosos, culturais, pessoais. Comecei a ser professora e aprendi, além de ter aprendido a fazer aprender. De facto, esta parece ser uma grande e silenciosa luta que persiste ao longo da carreira docente, implícita em todas as suas ações. Somos sujeito que tem, por coerência, que aprender, além de que faz parte da sua profissão fazer aprender; e se olharmos de modo mais focalizado para a prática supervisiva de professores estagiários, então podemos dizer, sem medo de exageros linguísticos, que o supervisor tem que fazer aprender a fazer aprender.

O que o presente trabalho realmente trouxe à explicitação foi a vasta e necessária área de reflexão que a prática de supervisão abarca, na qual se insere o meu trajeto profissional, e sobre a qual tenho o dever de refletir, de forma a poder formar conhecimento que seja de suficiente utilidade para que a minha ação seja dinâmica e produtiva. Para dar luz ao meu trajeto, procurando chaves interpretativas que lhe dessem sentido (e muitas vezes para mostrar a falta dele), convoquei no meu trabalho reflexões e trabalhos relacionados com a educação e, de forma mais precisa,

com a supervisão, usando todo o conhecimento produzido ao longo dos últimos anos em diferentes trabalhos e por vários autores.

A reflexão sobre a ação foi, além do principal método de desenvolvimento do meu trabalho, a principal descoberta enquanto instrumento de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Olhando para trás, tentando perceber os obstáculos e as dúvidas, bem como as facilidades e os sucessos, tenho percebido este caminho que é o meu. Quero deixar claro que, ainda que realizado academicamente, o trabalho é bastante pessoal. Com perspectivas e contributos vários, a conclusão é sobre o meu *methodos*.

Com as consultas efetuadas, fiquei a conhecer mais detalhadamente a consistência legislativa da disciplina que leciono. De facto, verifica-se um pensamento e um enquadramento legislativos que mostram a oportunidade da disciplina. Se é certo que nem sempre o que é legislado, por isso, deixa de ser eticamente discutível, a verdade é que se denota um corpo de conteúdos culturais, religiosos, políticos e humanos que justificam a pertinência do ensino religioso, particularmente de confissão católica, no sistema de ensino português. A forma como a alteridade é comumente tratada no âmbito religioso, como espaço de realização da vocação humana, pode ser transposta para o tecido pedagógico relacional (Moreira, 2011). A forma como me entendo enquanto pessoa e professora far-me-á entender o que esperar dos outros e aquilo que eles podem esperar de mim. Esta exigência antropológica incitará uma necessária permanente reflexão profissional.

Dos vários modos de ver a profissão, sou da opinião de que deva haver eixos estruturantes que orientem a ação e a reflexão. Antes de mais, ter presente a norma portuguesa (Decreto-Lei n.º 240/2001) que descreve as quatro grandes dimensões para o perfil do professor: dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem; dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade; dimensão do desenvolvimento profissional. Depois, ter presente para si próprio qual o seu papel na comunidade. A forma como o “*sujeito*” se vê a si próprio orientará a forma como ensina. Daqui, tendo em conta a dinamicidade de todos os processos e ambientes educativos, um permanente trabalho

reflexivo sobre a sua ação possibilitará melhorá-la e adaptá-la à realidade heterogênea com que se deparar (Roldão, 1998).

No âmbito da minha disciplina, surge reforçada a ideia de que EMRC é um valioso contributo à formação da personalidade. Afigura-se como um espaço que permite pensar a matriz cultural, religiosa e antropológica onde cada um está inserido (Moreira, 2011). Não querendo afirmá-la ou propô-la dogmaticamente (espaço reservado à *catequese*), a disciplina reflete e trabalha conteúdos com tão largo espectro quanto a dimensão religiosa, no âmbito escolar, exige. A formação integral não pode prescindir do contributo que a dimensão religiosa possibilita à pessoa, uma vez que é sua constituinte.

Quanto aos aspetos relacionados com funções supervisivas que desempenhei na minha carreira profissional, foram também esses de um contributo estruturante para os dados que possuo do passado e como base para o trabalho futuro. Ficou claro que, mais do que falar em modelos que orientam a supervisão, importa também pensá-la de forma crítica e permanente. Constatamos a existência de vários modelos de supervisão, e que variam de acordo com o tempo e com as linhas de pensamento. Todos eles mostram o lugar (estatuto, papel e funções) dos vários atores de acordo com os fundamentos que os orientam. No final deste trabalho reflexivo, vejo a abertura a inúmeras possibilidades de linhas de ação, muito além das que aqui proponho. Aliás, por uma questão de coerência, não poderia ser de outra forma. O presente trabalho, na sua essência, é fruto da reflexão da minha atividade, em particular nos momentos mais significativos de funções supervisivas, apontando alguns contributos e hipóteses metodológicas para o estágio supervisionado de EMRC.

Penso que as propostas abrem, pelo menos, a possibilidade de outros caminhos que assumam em si o que de melhor já se conhece e procurem sistemática e ativamente uma produção de conhecimentos que ajudem o processo de formação profissional, inicial e contínua. Não se trata de dizer que “*não sei por onde vou, mas sei que não vou por aí*”, numa alusão a evitar método tradicional, mas trata-se de afirmar a possibilidade de outros caminhos que otimizem a capacidade intelectual,

criativa e resolutive, no início de uma atividade profissional onde o enfoque deverá voltar-se para a aprendizagem dos estagiários. Como é que eu os faço aprender? E como é que eles fazem aprender os alunos deles? Defendo que o modelo de investigação-ação pode ser um forte contributo à forma como entendo a aprendizagem e que é aplicável quer enquanto orientadora, quer enquanto docente, e que urge refletir, agindo e procurando soluções que permitam a evolução profissional. Dentro de uma pedagogia que deve ser orientada para a autonomia, penso ser uma mais-valia a formação de professores reflexivos, com base nos pressupostos de negociação, comunicação e colaboração.

Na linha de Alarcão, assumindo o supervisor como *líder de comunidades aprendentes* (Alarcão, 2007), deverei procurar entender-me, não como aquele que *ensina*, pois tal implica um tradicional modelo de mestre, com a inerente distância àqueles que ensino, mas como aquele que *faz aprender*, pensando e trabalhando com aqueles que serão, daí a pouco, os meus pares profissionais.

“Que tu escuela sea mejor porque tú trabajas en ella.”

Miguel Santos Guerra, 2012

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, 2.^a edição.

Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 16, 151-168.

Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2007). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, 2009.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alonso, L. (2007). O desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2009). A escola: lugar onde os professores aprendem. In *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

Conferência Episcopal Portuguesa (2002). *Carta Pastoral Educação, Direito e Dever - missão nobre ao serviço de todos*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.

Conferência Episcopal Portuguesa (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.

Correia, J. A. & Felgueiras, M. (1999). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Coleção Cadernos Pedagógicos n.º49. Porto: Edições Asa.

Costa, N.; Reis, P. & Roldão, M. C. (2012). Balanço do Programa de Supervisão, Apoio, Acompanhamento e Avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 20, n. 76, 547-554.

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Cunha, P. O. (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Estevão, C. V. & Monteiro, I. A. (2012). A Ética na Construção da Identidade Profissional e da Profissão Docente. In C. Estevão (org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*. (pp. 167-181). Curitiba: Editora CRV.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para Uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. 5.^a ed. São Paulo: Cortez.

Garmston, R.; Lipton, L. & Keiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Gevaert, A.; Gianatelli, R. & Ximelis, A. S. *Didáctica de la Enseñanza de la Religión. Orientaciones Generales*. Madrid: Editorial CCS.

Glickman, C.; Gordon, S.; Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and instructional leadership: a developmental approach*. 6. ed.. Boston: Pearson Education.

- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tempos, cambia el professorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora
- Maio, N.; Silva, H. S. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor, *Eduser: revista de educação*, v. 2 (1), 37-51.
- Marques, I.; Moreira, M. A.; Vieira, F. (2001). *A investigação-ação na formação de professores – um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, J. M. S. (2003). *O ensino da religião nas escolas públicas: a educação moral e religiosa no ensino público*. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense, Porto.
- Monteiro, S.; Lourenço, J. M. & Oliveira, M. (2004). *Investigação-Ação: Princípios Gerais*. DEFCUL (Metodologia da Investigação I), Lisboa.
- Moreira, C. M. (2011). Para uma legitimação cultural no ensino da religião, *Prémio Liberdade Religiosa 2011*. Lisboa: Comissão da Liberdade Religiosa.
- Moreira, M. A. & Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP – 1.
- Moreira, M. A. (2004). *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. Seis apontamentos sobre supervisão na formação. In *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

- Nóvoa, A. (2006). 37 histórias e algumas reflexões (prefácio). In M. C. Neves, *Da vida na escola*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. S. Paulo: Sindicato dos Professores.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (org.); Hameline, D.; Sacristán, J. G.; Esteve, J. M.; Woods, P.; Cavaco, M. H. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2.^a edição.
- Oliveira, J. H. B. (1992). *Professores e Alunos Pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2001). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 27-69). Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar Professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica, *Revista Brasileira de Educação*.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições Asa.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente, *Cadernos do CCAP*, 2.

- Roldão, M. C. (1998). O que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada, *Revista ESES*, v.9, nova Série, 79-87.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 34, 94-103.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 12, 7-28.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vasconcelos, T. (2009). *Relatório de Unidade Curricular*. Provas Públicas de Agregação em Educação. Texto não publicado. Universidade de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva na formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica, *Revista Educação & Sociedade*, vol. 29, n.º 105.
- Woods, P. (1996). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Anexos



Professor regente _____ Escola _____
Ano _____ Turma _____ Data _____ Hora _____
Módulo _____ Etapa do itinerário pedagógico _____

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Dados a observar		MB	B	S	I	OBSERVAÇÕES
Plano Científico	Plano científico					
	Domínio dos conteúdos					
	Linguagem científica correta					
	Relação conhecimento científico / Situação do quotidiano					
Plano Metodológico	Interdisciplinaridade curricular					<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	Acolhimento (originalidade, consistência, eficácia, adequação)					
	Pré-avaliação e diagnose do saber/contextualização dos temas					
	Estratégias utilizadas (originalidade, consistência, eficácia, adequação)					
	Atividades estratificadas					
	Articulação dos diversos momentos da aula					
	Fomento da participação e estímulo do pensamento crítico					
	Formulação das questões					
	Uso do método experiencial hermenêutico					
	Exploração do material didático					
	Atenção e perspicácia ao ambiente da aula					
	Aproveitamento pedagógico e científico da intervenção dos alunos					
Plano Comportamental	Adaptação a situações imprevistas					
	Grau de consecução dos objetivos					
	Gestão do tempo previsto					
	Expressividade (movimentação e vivacidade)					
	Voz (dicção, equilíbrio vocal, entusiasmo)					
	Participação dos alunos na aula					
	Disciplina dos alunos					
	Relação pedagógica professor / aluno					
	Relação pedagógica aluno / aluno					
Balanco crítico						
Aspectos positivos			Aspectos aperfeiçoáveis			

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE FIÃES

ATA DO 1º SEMINÁRIO					
Ano letivo __/__/__					
Data	03/09/2012	Início	10 h	Fim	13 h
Local	EB2/3,S.D.Moisés Alves Pinho-Fiães				
Presenças	<ul style="list-style-type: none">Ana Maria Alves – Prof. Efetiva-OrientadoraAluna UCP-Porto – Estagiária EMRCAluno UCP-Porto-Estagiário EMRC				
Ordem dos Trabalhos	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentação dos estagiários / orientadora2. Orientações gerais sobre o estágio na escola3. Outros assuntos				

Após a apresentação breve a alguns professores da escola e de uma breve visita às instalações da mesma, a Orientadora de estágio começou a reunião em sala seguindo a ordem de trabalhos referenciada no ponto dois, tendo-se a destacar os seguintes aspetos a saber:

2.1-Início das aulas a 17 de setembro, sendo a aula de estágio lecionada à segunda-feira de manhã em tempo letivo de 45 minutos, em hora ainda a combinar de acordo com o horário atribuído à orientadora;

2.2-Realização de um seminário com a duração de 3 horas a realizar à quinta-feira de manhã em hora ainda a combinar de acordo com o horário atribuído à orientadora; Ficou estabelecido que a ata de cada seminário será realizada rotativamente pelos estagiários, sendo a primeira efetuada pelo estagiário X;

2.3-Marcação do segundo seminário para as 9 horas do dia 11 de setembro, prévio à realização da reunião geral dos professores;

2.4- Informação e obrigatoriedade da presença dos estagiários na reunião geral de professores a realizar no dia 11 de setembro pelas 11 horas;

2.5- Informação e obrigatoriedade da presença dos estagiários na reunião do grupo de EMRC a realizar no dia 14 de setembro pelas 15 horas;

2.6-Salientou-se a assiduidade e pontualidade do professor, ressaltando-se que a ausência por faltas do mesmo está limitada apenas a uma.

2.7-Como plano de estudo foi pedido aos estagiários as seguintes atividades:

2.7.1-Determinação a partir do calendário escolar, do número de aulas previstas para a disciplina de EMRC;

2.7.2-Planificação da aula de apresentação com a duração de 45 minutos;

2.7.3-Listagem de eventuais atividades a desenvolver com os alunos (da turma ou em colaboração com as outras turmas ou disciplinas) à razão de uma por período, tendo em conta as diferentes temáticas das Unidades Letivas correspondentes;

2.7.4-Adquirir o manual do professor de EMRC (livro azul) e fazer uma breve leitura às Unidades Letivas das mesmas;

2.8-Revelação aos estagiários daquilo a que se chama de Unidade Letiva Zero. Ficou estabelecido que a orientadora dará as aulas correspondentes a esta unidade, onde se pretende explicar aos alunos, entre outros aspetos, os objetivos específicos da disciplina de EMRC, para que serve e qual a diferença em relação à catequese.

2.9-Convite aos estagiários para consultarem a página Web da escola tendo-lhes sido fornecido a respetiva palavra passe.

3-Relativamente ao ponto número três há a salientar os seguintes aspetos:

3.1-O número de estagiários de EMRC aumentou para 3 elementos. Além dos estagiários presentes, há a considerar o estagiário Y que não esteve presente neste primeiro seminário.

3.2-Dada a dificuldade de estacionamento considerou-se a eventual necessidade de cada estagiário ter uma chave do portão do parque de estacionamento situado no interior da escola e da necessidade de uso do cartão de professor da orientadora relativamente à necessidade de fotocópias e de almoçar na cantina.

Esta ata é constituída por duas páginas.

E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos da lei.

A Orientadora:

Os Estagiários:



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Teologia

Anexo 3

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS: ENSINO DE EDUCAÇÃO MORAL E
RELIGIOSA CATÓLICA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

ESCOLA:	
FORMANDO(A):	ORIENTADOR (A):

AVALIAÇÃO SEMESTRAL ☐ / AVALIAÇÃO FINAL ☐

DOMÍNIOS / PARÂMETROS E INDICADORES DE APRENDIZAGEM

	NÍVEIS DE DESEMPENHO ¹				OBSERVAÇÕES
	I	S	B	MB	
1. COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA					
Articula pedagogicamente os conteúdos e experiências de aprendizagem.					
Transpõe didaticamente os conhecimentos científicos.					
Desenvolve corretamente as várias sequências da unidade letiva/aula.					
Prevê e estrutura atividades de motivação dos alunos.					
Apresenta estratégias variadas e adequadas aos conteúdos e aos objetivos.					
Planifica trabalhos dos alunos (de reflexão, de pesquisa, de consolidação, etc).					
Seleciona e produz materiais didáticos.					
Explora adequadamente o material didático.					
Cria atividades de enriquecimento e remediação.					
Organiza o espaço da sala, de acordo com as experiências de aprendizagem.					
Estimula a participação/comunicação, vertical/horizontal, dos alunos.					
Integra pedagogicamente as intervenções dos alunos.					
Promove a aprendizagem pela descoberta.					
Utiliza uma linguagem clara, sóbria e acessível ao nível etário dos alunos.					
Utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação.					
Faz uma gestão correcta do tempo.					
Domina corretamente a Língua Portuguesa.					
2. COMPETÊNCIA CIENTÍFICA					
Domina os conhecimentos científicos inerentes ao discurso teológico-moral.					
Seleciona/reformula com precisão e clareza os conceitos organizadores do programa.					
Formula corretamente os diferentes itens de uma planificação.					
Estrutura os conteúdos de acordo com os domínios do processo ensino-aprendizagem.					
Articula os conteúdos com os conceitos organizadores e com as competências.					
Distingue num conteúdo o essencial do acessório.					
Articula horizontal e verticalmente as unidades didáticas.					
Apoia-se em bibliografia especializada, seleccionada e atualizada					
3. COMPETÊNCIA AVALIATIVA					
Usa a avaliação pedagógica como processo de melhoria das aprendizagens dos alunos.					
Demonstra capacidade de análise, síntese e avaliação das metodologias da aprendizagem.					
Utiliza adequadamente técnicas e instrumentos de avaliação.					
Elabora instrumentos de avaliação adequados.					
Promove nos alunos uma atitude de autoavaliação.					
Recolhe dados, trata-os e infere relações pedagógico-didáticas sobre a situação sociocultural e escolar dos alunos.					
Elabora criteriosa e objetivamente relatórios de avaliação.					
Usa os resultados da avaliação para a melhoria do desempenho profissional.					
Avalia o seu desempenho (e o dos colegas) de forma objetiva, criteriosa e construtiva.					
Revela uma atitude de autoavaliação crítica.					

¹ I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito bom. Quando não observado, tranca-se o espaço.

OBSERVAÇÕES

4. COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL	I	S	B	MB
Estabelece uma relação pedagógica de confiança, empatia, proximidade e respeito.				
Está atento às dificuldades de cada aluno, ajudando a superá-las.				
Promove a autoestima.				
As suas atitudes corporais são adequadas ao conteúdo da comunicação.				
Mostra-se disponível, fora das aulas, às solicitações dos alunos.				
Adapta-se a situações imprevistas.				
Respeita e faz respeitar as diferenças.				
Revela domínio da voz.				
Previne problemas disciplinares.				
Gere e resolve conflitos e/ou problemas disciplinares com assertividade.				
Manifesta abertura ao diálogo com os vários membros da escola.				
Trabalha com respeito por todos os membros da comunidade escolar.				
Coopera com os Diretores de Turma e respetivos Conselhos.				
Colabora ativamente com o seu Departamento Curricular.				
Participa nos projetos e atividades das Áreas Curriculares Não Disciplinares				
Elabora projetos de atividades na escola, coerentes e ajustados ao Projeto Educativo.				
Dinamiza / coordena ações de enriquecimento curricular disciplinares e interdisciplinares.				
Revela uma atitude de abertura/colaboração com os pais.				
Revela atitude de abertura às instituições do meio sociocultural.				
Promove a integração crítica dos alunos no meio sociocultural.				
Revela sentido de responsabilidade profissional (assiduidade/pontualidade, cumprimento de tarefas e prazos).				
Manifesta empenho na realização das atividades programadas.				
Participa em ações de enriquecimento curricular.				
É assíduo e pontual nas reuniões e atividades de núcleo.				
Coopera com os colegas na análise e resolução de problemas.				
Partilha com os colegas o material de apoio que produz.				
Revela abertura crítica às indicações do Orientador e Colegas.				
Integra as críticas e sugestões que lhe são formuladas.				
Contribui para a resolução de eventuais conflitos no núcleo.				
Redige de forma clara, sintética e fiel quaisquer documentos formais.				

[illegible]

APRECIÇÃO GLOBAL

DOMÍNIOS / PARÂMETROS	O(A) Formando(a)	O(A) Orientador(a)
Competência pedagógica		
Competência científica		
Competência avaliativa		
Competência comportamental		

O(A) Formando(a)

O(A) Orientador(a)

NB: O(A) Orientador(a) deverá utilizar outra cor para registrar a sua avaliação.

[illegible]

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DOSSIER DE ESTÁGIO

PARÂMETROS	FORMA		LÍNG. PORT.		CARACTERIZAÇÃO DA TURMA			REF. CRÍT. GESTÃO CUR.PROG		PLANIFICAÇÕES						ACTIVIDADES			BALANÇO CRÍTICO	GLOBAL	OBSERVAÇÕES	
	Apresentação	Estrutura	0,2	0,3	0,5	Dados	Tratamento dos dados	Inferências	Objectividade	Crítica	Relevância Educativa	Opções pedag.-diáct.	Anexos		Instrum. avaliação		Quantidade e Qualidade	Planificações				Relatórios
													Pertinência	Adequação	Matrizes	Estrutura						
NOME						0,5	1	1,5	0,5	1,5	2	2	0,5	1	2	1	0,5	1	2	2	20	

Anexo 5